

**KIELIHÄIRIÖISTEN LASTEN
KORJAUSALOITTEET PUHETERAPIA- JA
LEIKKIVUOROVAIKUTUKSESSA**

Inkeri Salmenlinna

Akateeminen väitöskirja, joka Helsingin yliopiston Lääketieteellisen tiedekunnan
suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi

Metsätalo, Sali 1
perjantaina 28. elokuuta 2020 klo 12.

Psykologian ja logopedian osasto,
Lääketieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto

Psykologian, oppimisen ja kommunikaation tohtoriohjelma
Unigrafia
Helsinki
2020

ISBN 978-951-51-6428-5 (nid.)

ISBN 978-951-51-6429-2 (PDF)

Väitöskirjan ohjaajat: Professori Minna Laakso ja Emerita professori Anu Klippi
Esitarkastajat: Dosentti Soile Loukusa ja dosentti Aino Koivisto
Opponentti: Dosentti Markku Haakana

ABSTRACT

This conversation analytic (CA) study examined other-initiation of repair in speech-language therapy sessions and in free play situations by 5–8-year-old children with mixed receptive-expressive language disorder, also known as Specific Language Impairment, SLI, or Developmental Language Disorder, DLD. Other-initiations of repair are practices by which the recipient of the talk points out that there is a problem in hearing, understanding or inferencing previous talk in conversation. Other-initiations are frequently used for maintaining intersubjective understanding between the interlocutors in everyday interaction.

The data consist of children's video-recorded language assessment sessions, speech-language therapy sessions and two kinds of non-institutional play sessions: parent-child and peer play. All the repair sequences in which the children used other-initiations of repair were identified, transcribed and analysed following CA conventions. The transcriptions focused on speech and relevant embodied actions and included the conversational context preceding and succeeding repair sequences. The database consists of 112 other-initiations of repair by the children. In the analysis, the children's other-initiations of repair were examined for 1) the repair-initiation practices, 2) problems that they dealt with and 3) conversational context in which they emerged.

Qualitative analysis of the children's other-initiations of repair indicated that the children used similar repair-initiation practices that have been earlier described in adults' everyday conversations. Children's repair-initiations could be classified as 1) open repair initiations 2) restricted repair initiations (question words, combination of question word and partial repeats of the trouble turn, partial repeats of the trouble turn and clausal repair initiations) and 3) candidate understandings. Some of the restricted repair initiations and candidate understandings included both speech and embodied actions.

Quantitative analysis of the children's other-initiation practices revealed differences between the younger children with severe language disorder and the older children with mild language disorder. These differences were not explicable by the traditional developmental hypothesis of increasing specificity and complexity. Contrary to this hypothesis, the younger children with severe language disorder used mainly specific candidate understandings, and the older children with mild language disorder used more often non-specific open repair initiations than the younger children with severe language disorder.

The most common problems (in 94 % of the repair sequences) that the children were dealing with by other-initiation of repair were: 1) problems of hearing or understanding the previous turn generally 2) problems of unclear or uncertain reference 3) problems of an unfamiliar word or uncertain understanding of a word or concept 4) problems of inferencing the meaning or the implications of the previous turn(s).

There were also differences between the younger children with severe language disorder and the older children with mild language disorder in the problems they faced and dealt with. At the same time, connections were found between the use of other-initiation practices and the trouble they were used to resolve. The older children with mild language disorder often used open repair initiations and candidate understandings and dealt with troubles that are commonly resolved with these practices: with open repair-initiations they treated the previous turn as generally problematic and with candidate understandings they mostly dealt with problems of uncertain references and inferencing the meaning or the implications of the previous turn(s). Meanwhile, the younger children with severe language disorder mostly used candidate understandings to deal with an uncertain meaning of a word or concept.

Overall, younger children with severe language disorder used less other-initiations of repair than older children with mild language disorder. However, there were also differences between speech-

language therapy sessions and the play sessions: The younger children with severe language disorder used other-initiations of repair mainly in language assessment sessions and in speech and language therapy sessions, whereas the use of other-initiations of repair by the older children with mild language disorder was more evenly divided between the different sessions. Thus, the difference in the quantity of other-initiations of repair between the children varied between the sessions. This finding shows that the selected data and the nature of the interaction studied can have a significant effect on the results and how they can be generalized. This observation is meaningful particularly for the designing and interpretation of comparative studies of children's other-initiations of repair.

The analysis of the conversational context showed that the troubles dealt with and thereby the uses of practices of other-initiation of repair were distributed differently between the different activities in conversation. Problems of unfamiliar word or uncertain understanding of a word or concept were mostly dealt with in speech-language therapy during task sequences. Problems of inferencing the meaning or the implications of the previous turn(s) were mostly dealt with during planning actions. Open initiations of repair were mostly used during task sequences in speech-language therapy and during free play in play sessions.

The sequential local contexts during different kinds of actions were also analyzed. The way that the local contexts took shape can explain, together with the difficulties that the children had in receptive language, some of the differences in the problems faced and dealt with, and the use of different kinds of repair practices. The older children with mild language disorder often used non-specific open repair initiations. At the same time there were also several features in the local conversational contexts, which for their part seem to explain the need to use open repair initiations. According to CA, every turn by every interlocutor shapes the local context of conversation. The children's own actions in the interaction seemed to have affected the way that the local context took shape preceding the open repair initiations. The younger children with severe language disorder in turn often used specific candidate understandings. This can be partly explained by the fact that they had considerably more lexical difficulties and often faced problems of uncertain understanding of a word or concept during task sequences in speech-language therapy. At the same time, the task setting sequence and the task materials at hand seemed to support the use of candidate understandings.

The findings of this study show that in conversation, besides the age and language skills, several contextual factors and the troubles faced and dealt with can significantly affect children's use of other-initiations of repair. These findings support the view that children's developmental phase and language skills can affect the way that interactional situations are mutually shaped, the problems that the children are facing and dealing with in conversation and thereby children's other-initiations of repair. By expanding research from principally studying children's other-initiation practices to cover also the systematic analysis of contextual matters and the problems that the children are facing and dealing with, we could reach a more comprehensive and reliable understanding of children's other-initiations of repair and their skills in dealing with problems of hearing, understanding and inferencing speech in conversation.

Key words: interaction, conversation, Developmental Language Disorder, Specific Language Impairment, receptive-expressive language disorder, other-initiation of repair, speech and language therapy, play interaction, intersubjectivity, problems of hearing, understanding and inferencing speech, conversation analysis

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu sitä, kuinka kielihäiriöiset lapset ratkovat vuorovaikutuskumppanin puheen tulkitsemiseen liittyviä ongelmia puheterapia- ja leikkivuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksen kohteena oli lasten toisen puheeseen kohdistamat korjausaloitteet. Lasten korjausaloitteita on tarkasteltu korjausaloitekäytänteiden, keskustelussa käsiteltävien ongelmien ja korjausaloitteiden esiintymiskontekstin osalta. Tutkimukseen osallistuneiden lasten (N=6) kielihäiriöön liittyi lievä- ja vaikea-asteisia puheen ymmärtämisen vaikeuksia, ja he olivat 5–8-vuotiaita.

Tutkimukseni perustuu samoilta kielihäiriöisiltä lapsilta neljässä eri vuorovaikutustilanteessa tallennettuun videoaineistoon ja siitä keskustelunanalyttisen tutkimusparadigman käytänteiden mukaisesti muodostettuun aineistokokoelmaan. Aineistokokoelma koostuu litteroiduista keskustelunjaksoista, joissa lapset käyttivät toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita (N=112). Kaikki lasten korjausaloitteet on analysoitu omassa kontekstissään keskustelun rakentumiseen perustuvan yksityiskohtaisen laadullisen analyysin keinoin.

Lasten käyttämät korjausaloitekäytännöt vastasivat yksittäin tarkasteltuina perusrakenteensa ja toimintansa osalta aikuisten keskusteluissa kuvattuja korjausaloitekäytänteitä. Ne voitiin ryhmitellä vuorovaikutustutkimuksessa laajasti käytössä olevien periaatteiden mukaan 1) avoimiin korjausaloitteisiin, 2) edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostaviin (kysymyssanalla muodostettuihin, kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostettuihin, kysymyslauseella muodostettuihin sekä edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostettuihin) korjausaloitteisiin ja 3) tulkintaehdokkaisiin. Edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavissa korjausaloitteissa ja tulkintaehdokkaissa käytettiin puheen rinnalla myös ei-sanallisia kehollisia keinoja.

Ilältään nuorimpien (ikä 5;0–5;6) ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisten lasten ja iältään vanhimpien (ikä 6;6 ja 7;11) ja lievästi kielihäiriöisten lasten välillä havaittiin selvä ero korjausaloitekäytänteiden käytössä. Näitä eroja ei voitu selittää lasten vuorovaikutuksen tutkimuksen piirissä aikaisemmin käytetyillä korjausaloitteiden spesifisyyteen ja kompleksisuuteen perustuvilla hypoteeseilla. Päinvastoin kuin näiden hypoteesien perusteella olisi voinut olettaa, nuorimpien ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisten lasten korjausaloitteet painottuivat ongelman käsittelyn suhteen spesifeihin tulkintaehdokkaisiin, ja vanhimmat ja lievästi kielihäiriöiset lapset käyttivät enemmän epäspesifeinä pidettyjä avoimia korjausaloitteita kuin nuorimmat ja vaikea-asteisesti kielihäiriöiset lapset.

Lapset nostivat korjausaloitteillaan tyypillisimmin (94 % korjausaloitteista) ongelmalliseksi: 1) edeltävän vuoron eriytymättömästi, 2) epäselväksi tai epävarmaksi jääneen viittaussuhteen, 3) epäselväksi tai epävarmaksi jääneen yksittäisen käsitteen merkityksen ja 4) edeltävästä vuorosta tehdyn laajemman tulkinnan tai päätelmän. Keskustelussa käsiteltäväksi nostettavien ongelmien ja korjausaloitekäytänteiden käytön välillä havaittiin samankaltaisia lainalaisuuksia kuin aikaisemmin on löydetty suomenkielisten aikuisten keskusteluista. Samalla lasten välillä havaittiin näitä lainalaisuuksia heijastavia eroja erilaisten ongelmien käsittelyssä. Nuorimmat vaikea-asteisesti kielihäiriöiset lapset varmistivat runsaasti epävarmaksi jääneitä yksittäisiä käsitteitä ja käyttivät vastaavasti runsaasti tulkintaehdokkaita. Kaksi vanhinta lasta nostivat usein edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi avoimilla korjausaloitteilla ja varmistivat epävarmaksi jääneitä laajempia tulkintoja ja päätelmiä tulkintaehdokkailla. He käsittelivät nuorimpia ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisiä lapsia enemmän myös viittaussuhteisiin liittyviä ongelmia (edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavilla korjausaloitteilla ja tulkintaehdokkailla).

Korjausaloitteiden kokonaismäärä oli nuorimmilla ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisillä lapsilla selkeästi pienempi kuin vanhimmilla ja lievästi kielihäiriöisillä lapsilla. Samalla myös vuorovaikutustilanteiden välillä havaittiin eroa korjausaloitteiden kokonaismäärässä. Nuorimpien ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisten lasten korjausaloitteiden käyttö painottui vahvasti puheterapiavuorovaikutukseen ja siinä erityisesti arvioivaan puheterapiavuorovaikutukseen. Vanhimmilla ja lievästi kielihäiriöisillä lapsilla korjausaloitteiden käyttö jakaantui tasaisemmin eri osa-aineistojen kesken. Näin ollen myös lasten välinen ero korjausaloitteiden kokonaismäärässä vaihteli huomattavasti eri osa-aineistojen kesken. Tämä osoittaa, että tutkimukseen valitulla aineistolla ja tarkasteltavan vuorovaikutuksen luonteella voi olla huomattava merkitys tutkimusten tuloksiin ja niiden yleistettävyyteen. Tämä havainto on erityisen merkittävä tutkimusten toteutuksen ja niiden tulosten tulkinnan ja yleistettävyyden kannalta silloin, kun verrataan eri lapsiryhmien korjausaloitteita keskenään.

Lasten korjausaloitteiden esiintymiskontekstia yksityiskohtaisemmin tarkasteltaessa havaittiin, että erilaisten ongelmien käsittely ja sitä myöten myös erilaisten korjausaloitekäytänteiden käyttö painoutuivat eri tavoin erilaisiin vuorovaikutuksessa meneillään oleviin tilanteisiin tai toimintajaksoihin. Yksittäisten käsitteiden merkitykseen liittyvien ongelmien ratkominen painottui voimakkaasti puheterapiatehtävän ratkaisutilanteisiin. Laajempien tulkintojen ja päätelmien varmistaminen painottui puolestaan toiminnan suunnitteluun ja avoimet korjausaloitteet yhtäältä puheterapiatehtävien ratkaisutilanteisiin sekä toisaalta varsinaiseen leikkivuorovaikutukseen.

Tarkasteltaessa keskustelun lähikontekstin muotoutumista keskustelunjaksoissa, joissa korjaussekvenssit esiintyivät, voitiin keskustelun lähikontekstin muotoutumisessa havaita piirteitä, jotka voivat lasten kielellisten taitojen rinnalla omalta osaltaan selittää lasten välisiä eroja ongelmien kohtaamisessa ja korjausaloitteiden käytössä. Samalla kun vanhimmat ja lievästi kielihäiriöiset lapset käyttivät runsaasti avoimia (epäspesifeinä pidettyjä) korjausaloitteita, havaittiin niitä edeltävässä lähikontekstissa piirteitä, jotka ovat yleensä tyypillisiä ennen avoimia korjausaloitteita. Koska keskustelun lähikonteksti rakentuu keskustelijoiden yhteistyönä, on lasten oma toiminta voinut osaltaan vaikuttaa näiden piirteiden esiintymiseen vuorovaikutustilanteissa. Nuorimmat ja vaikea-asteisesti kielihäiriöiset lapset ovat puolestaan voineet esittää runsaasti spesifeinä pidettyjä edeltävän vuoron osaan kohdistuvia tulkintaehdokkaista osittain siksi, että he kohtasivat puheterapiatilanteissa runsaasti yksittäisten käsitteiden tarkkaan merkitykseen liittyviä ongelmia ja samalla meneillään oleva vuorovaikutustilanne ja käsillä oleva materiaali tukivat näiden ongelmien ratkomista tulkintaehdokkailla.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että lasten iän ja kielellisten taitojen rinnalla keskustelussa käsiteltävillä ongelmilla ja keskustelukontekstilla ja sen muotoutumisella voi olla merkittävä rooli lasten korjausaloitteiden ja niiden tutkimuksen kannalta. Nämä havainnot tukevat näkemystä, jonka mukaan lasten kehitysvaihe ja kielelliset taidot voivat vaikuttaa yleisesti lasten vuorovaikutuksen muotoutumiseen ja lasten keskustelussa kohtaamiin haasteisiin ja sitä kautta myös heidän käyttämiinsä korjausaloitteisiin. Ottamalla keskustelussa kohdatut ongelmat ja keskustelunkontekstin muotoutuminen entistä systemaattisemmin huomioon lasten korjausaloitteiden tarkastelussa, voidaan jatkossa saada kattavampi ja luotettavampi kuva lasten korjausaloitteiden käytöstä ja taidoista käsitellä puheen ymmärtämisen ongelmia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Avainsanat: vuorovaikutus, keskustelu, kehityksellinen kielihäiriö, kielen kehityksen erityisvaikeus, toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet, puheterapiavuorovaikutus, leikkivuorovaikutus, intersubjektiivisuus, puheen kuulemisen, ymmärtämisen ja tulkitsemisen ongelmat, keskustelunanalyysi, korjaus

SISÄLTÖ	I
KIITOKSET	
LITTEROINTIMERKIT	III
TAULUKOT JA KAAVIOT	IV
LISTA AINEISTOESIMERKEISTÄ	V
1. JOHDANTO	1
1.1 Keskinäisen ymmärryksen rakentuminen ja puheen tulkitseminen keskustelussa	7
1.2 Keskustelussa koetut puheen tulkitsemisen ongelmat ja puheen ymmärtämisen vaikeudet	11
1.3 Vuorovaikutuskumppanin puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet	14
1.4 Korjausaloitekäytännöt	20
1.4.1 Korjausaloitteiden vahvuus ja spesifisyys	24
1.4.2 Keskustelussa kohdattu ongelma ja vuorovaikutuskonteksti	27
1.5 Lasten korjausaloitteiden tutkimus	30
1.6 Tutkimuksen tarkoitus	36
2. AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	37
2.1 Tutkimuksen eettisyyteen liittyvät ratkaisut	40
2.2 Lasten ja vuorovaikutuskumppanien rekrytoiminen tutkimukseen	41
2.3 Lasten taustatiedot	44
2.4 Vuorovaikutusaineisto	46
2.4.1 Lapsen ja vanhemman välinen leikkitilanne	48
2.4.2 Lasten välinen leikkitilanne	49
2.4.3 Kuntouttava puheterapiavuorovaikutus	49
2.4.4 Arvioiva puheterapiavuorovaikutus	51
2.5 Aineistokokoelman muodostaminen ja analyysi	52
3. LASTEN KORJAUSALOITTEIDEN ESIINTYMINEN PUHETERAPIA- JA LEIKKIVUOROVAIKUTUKSESSA	57
4. KORJAUSALOITEKÄYTÄNTEET	60
4.1 Avoimet korjausaloitteet	67
4.2 Edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavat korjausaloitteet	72
4.2.1 Kysymyssanalla tai kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostetut korjausaloitteet	73
4.2.2 Vuorovaikutuskumppanin edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavat lausemuotoiset korjausaloitteet	82
4.2.3 Edeltävän vuoron osittaiseen toistoon perustuvat korjausaloitteet	87
4.3 Tulkintaehdokkaat	91
4.4 Laadullinen yhteenveto lasten korjausaloitekäytännöistä	101
4.5 Lasten korjausaloitekäytäntöiden määrä puheterapia ja leikkivuorovaikutuksessa	104
5. KORJAUSSEKVENSSIESSÄ RATKOTTAVAT ONGELMAT	107
5.1 Edeltävä vuoron eriyttämättä ongelmalliseksi nostaminen	109
5.2 Viittaussuhteisiin liittyvien ongelmien ratkominen	115
5.3 Yksittäisiin käsitteisiin liittyvien ongelmien ratkominen	120
5.4 Edeltävästä vuorosta tehtyjen laajempien tulkintojen ja päätelmien varmistaminen	127
5.5 Yhteenveto lasten keskustelussa käsiteltäväksi nostamista ongelmista ja niiden suhde lasten korjausaloitekäytäntöihin	131
6. LASTEN KORJAUSALOITTEIDEN ESIINTYMISKONTEKSTI	136
6.1 Toiminnan suunnittelu	137
6.2 Puheterapiatehtävän ratkaisutilanteet	142
6.4 Varsinainen leikkivuorovaikutus	152
6.5 Yhteenveto lasten korjausaloitteiden tyypillisimmistä esiintymiskonteksteista ja korjausaloitteiden käytöstä	156
7. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	159
7.1 Lasten korjausaloitekäytännöt	161
7.2 Keskustelussa käsiteltäväksi nostetut ongelmat	163
7.3 Vuorovaikutuskonteksti	168
7.4 Tulosten luotettavuus ja yleistettävyys	173

7.5 Jatkotutkimusaiheita ja kliiniset sovellukset	178
LÄHTEET	181
LIITTEET	188

KIITOKSET

Väitöskirjan tekeminen on ollut minulle monivaiheinen prosessi, jonka aikana olen oppinut paljon tutkimuksen tekemisestä, tieteellisten yhteisöjen toiminnasta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta itsestään. Olen kiitollinen kaikille, jotka ovat minua tällä matkalla tavalla tai toisella tukeneet ja auttaneet.

Ennen kaikkea haluan lämpimästi kiittää työni pääohjaajaa professori Minna Laaksoa sekä ohjaajaani emerita professori Anu Klippiä työni pitkäjänteisestä kommentoinnista sekä kannustavista kommenteista ja keskusteluista. Vastaavasti haluan kiittää dosentti Tuula Tykkyläistä hänen panoksestaan työni alkumetreillä. Professori Minna Laaksoa haluan kiittää erityisesti myös saamastani mahdollisuudesta työskennellä tohtorikoulutettavana hänen johtamissaan vuorovaikutustutkimushankkeissa. Myös yhteiset konferenssimatkat ja artikkelien kirjoittaminen hänen kanssaan ovat olleet antoisia.

Haluan kiittää myös keskustelunanalyttisiä yhteisöjä, joilta olen saanut paljon inspiraatiota ja kannustusta tutkimuksen tekoon. Jatko-opintojeni alkuvaiheessa pääsin tutustumaan tutkimusryhmien toimintaan, datasessioihin ja kansainvälisiin konferensseihin valmistautumiseen Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus - tutkimushankkeessa. Samalla sain mahdollisuuden hyödyntää hankkeen resursseja myös tutkimusaineiston keräämisessä. Tästä kiitokset kuuluvat hanketta johtaneelle Minna Laaksole, vastuullisina tutkijoina toimineille Tuula Tykkyläiselle ja FT Tuula Savinainen-Makkoselle sekä jatko-opiskelijoina toimineille FT Riitta Ronkaiselle ja FT Katri Saaristo-Helinille.

Haluan kiittää lämpimästi myös suomen kielen laitoksella toiminutta dosentti Markku Haakanan ja professori Salla Kurhilan vetämää korjausaloiteryhmää – sen vetäjien lisäksi erityisesti myös FT Marjo Savijärveä ja FT Niina Liljaa. Yhteiset datasessiot ja keskustelut tämän ryhmän jäsenten kanssa olivat työlleni korvaamattomia. Ne kannustivat minua tarkastelemaan lasten korjausaloitteita keskustelussa käsiteltävän ongelman ja vuorovaikutuskontekstin näkökulmasta ja jatkamaan tutkimustani sellaisessa vaiheessa, jossa näiden tekijöiden merkitystä työlleni ei vielä muualla aina täysin nähty tai tunnistettu.

Mahdollisuus työskennellä pääohjaajani Minna Laakson johtamassa Kommunikointi kuulokojeen avulla -tutkimushankkeessa antoi minulle oman tutkimuksenteon rahoituksen lisäksi arvokasta kokemusta aineistonkeruun

organisoinnista ja tutkimuksen teosta osana laajempaa tutkijayhteisöä. Tässä yhteydessä haluan kiittää myös professori Johanna Ruusuvuorta ja FT Tarja Aaltosta sekä FT Kati Pajoa ja FT Inka Kurikkaa.

Opin paljon myös osallistumalla professori Marja-Leena Sorjosen johtaman Intersubjektivisuus vuorovaikutuksessa -huppuyksikön järjestämään toimintaan. Vastaavasti olen kiitollinen myös erilaisten konferenssimatkojen yhteydessä saamistani kommentteista ja työtäni koskevista kysymyksistä.

Kiitän myös tutkijakoulu Lagnetilta saamastani rahoituksesta sekä mahdollisuudesta osallistua Lagnetin järjestämiin seminaareihin. Niiden yhteydessä minulla oli mahdollisuus käydä antoisia keskusteluita monien sellaisten kielitieteiden tutkijoiden ja jatko-opiskelijoiden kanssa, joihin en välttämättä muuten olisi päässyt tutustumaan.

Erityisen kiitollinen olen myös siitä kollegiaalisesta tuesta, jonka logopedian ja muiden puhetieteiden työntekijät ja jatko-opiskelijat ovat minulle vuosien varrella eri muodoissaan tarjonneet. Edellä jo muissa yhteyksissä mainittujen ihmisten lisäksi haluan tältä osin erikseen kiittää Satu Saalastia, Seija Pekkala, Kaisa Launosta, Alisa Ikosta, Irina Savolaista ja Asta Tuomenoksaa.

Työni ei olisi ollut mahdollinen ilman tutkimukseeni osallistuvien lasten ja heidän perheidensä ja puheterapeuttiensa pyyteetöntä panosta ja vaivannäköä. Olen kiitollinen siitä, että he pääsivät minut kuvaamaan omaa vuorovaikutustaan kotiinsa ja työpaikalleen. Edelleen olen kiitollinen foniatri Eva Arkkilalle ja foniatrian poliklinikalla työskenneille puheterapeutti-kollegoille, jotka omalta osaltaan mahdollistivat tutkittavien rekrytoinnin ja heidän taustatietojensa keräämisen.

Olen kiitollinen myös työni esitarkastajilta dosentti Soile Loukusalta ja dosentti Aino Koivistolta saamastani asiantuntevasta palautteesta ja hyvistä ehdotuksista. Ne auttoivat minua huomattavasti työni viimeistelyssä. Kiitän myös dosentti Markku Haakanaa, jonka panosta työni vastaväittäjänä arvostan suuresti.

Haluan kiittää myös niitä kaikkia läheisiä sukulaisia ja ystäviä, jotka ovat osoittaneet ymmärrystä ja olleet tukenani näiden vuosien ajan. Olette kaikki minulle tärkeitä.

LITTEROINTIMERKIT

Päällekkäisyydet ja tauot

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko
(0.9)	tauco, jonka pituus ilmoitetaan sekunteina
=	kaksi puhunnosta liittyä tauotta toisiinsa

Ei-sanallinen (kehollinen) toiminta

TOIMINTA	Ei-sanallinen toiminta on merkitty kapiteelikirjaimin
* *	toiminnan aloitus ja lopetuskohdat keskustelussa
<i>tukiviittoma</i>	tukiviittomaksi tunnistettu toiminta on merkitty kursivoituna puheenvuoron alle

Katse

P__	henkilö katsoo keskustelukumppania P
X__	keskustelukumppanit katsovat toisiaan
...P__	henkilö kääntää katseensa kohti keskustelukumppania P
__P,,,	henkilö kääntää katseensa pois keskustelukumppanista P

Prosodiikka

.	laskeva intonaatio
,	lievästi laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
EI	ympäristöä voimakkaammalla äänellä sanottu sana
°ei°	ympäristöä hiljaisemmalla äänellä tuotettu sana
<u>ei</u>	painokkaasti tuotettu sana tai tavu

Hengitys ja muut äänet

.hhh	kuultavissa oleva sisään hengitys
.ei	sisäänhengittäen lausuttu sana

Muut

la-	sana jää kesken
> <	nopeutettu jakso
< >	hidastettu jakso
(näinkö)	litteroitaessa epävarmasti kuultu sana tai sananosa
(--)	litteroitaessa epävarmasti kuultu useamman sanan jakso

TAULUKOT JA KAAVIOT

TAULUKOT

Taulukko 1.1 Korjausaloitekäytänteet keskustelunanalyyttisten, Schegloffin ym. (1977) muodostamien periaatteiden pohjalta kehitettyjen, ryhmittelyperiaatteiden mukaan esitettynä.....	21
Taulukko 2.1 Tutkimukseen osallistuvien lasten ikä ja kielihäiriö.....	45
Taulukko 2.2 Puheterapia- ja leikkivuorovaikutusaineistojen osa-aineistojen kestot tunteina ja minuutteina.....	47
Taulukko 4.1 Lasten puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa käyttämät korjausaloitteet ryhmiteltynä kolmeen yläryhmään	66
Taulukko 4.2 Lasten puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa esittämät avoimet korjausaloitteet	71
Taulukko 4.3 Lasten puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa käyttämät edeltävän vuoron osaan kohdistuvat korjausaloitteet	89
Taulukko 4.4 Lasten tulkintaehdokkaainen rakenne	100

KAAVIOT

Kaavio 3.1 Korjausaloitteiden määrä, lasten ikä ja puheen ymmärtäminen Reynellin kielellisen kehityksen testillä arvioituna.	58
Kaavio 3.2 Korjausaloitteiden aikaan suhteutettu määrä puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa lapsikohtaisesti	59
Kaavio 4.1 Eri korjausaloitekäytänteiden osuuden tutkimuksen koko aineistossa (N=112)	104
Kaavio 4.2 Korjausaloitekäytänteiden määrä puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa erikseen	106
Kaavio 5.1 Lasten keskustelussa käsiteltäväksi nostamien ongelmien suhteelliset osuudet koko aineistossa (N=112)	132
Kaavio 5.2 Lasten tulkintaehdokkailla keskustelussa käsiteltäväksi nostamat ongelmat (N=53).....	133
Kaavio 5.3 Lasten edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavilla korjausaloitteilla keskustelussa käsiteltäväksi nostamat ongelmat.....	135

LISTA AINEISTOESIMERKEISTÄ

Aineistoesimerkki 1.1 Vasara ja naula, PUTE, PT=puheterapeutti, V= Veeti	17
Aineistoesimerkki 1.2 Ai vielä?, LEIKKI L, V= Veeti, W= Wiljami, K= kuvaaja	18
Aineistoesimerkki 4.1 Kivi, LEIKKI V, A= Aaro, Ä= äiti	68
Aineistoesimerkki 4.2 Miten se meni?, PUTE, PT=puheterapeutti, J = Joonas	70
Aineistoesimerkki 4.3 Saunassa, LEIKKI V, A= Aaro, Ä=äiti	74
Aineistoesimerkki 4.4 Ei yhtään jaksoa väliin, PUTE, PT=puheterapeutti, V= Veeti	77
Aineistoesimerkki 4.5 Lusikka tuolille, ARVIO, N= Nanne, TPT= Tutkiva puheterapeutti	79
Aineistoesimerkki 4.6 Mikä on neliö?, ARVIO, A= Aaro, TPT= tutkiva puheterapeutti	83
Aineistoesimerkki 4.7 Neljä kulmaa, ARVIO, N=Nanne, TPT= tutkiva puheterapeutti	85
Aineistoesimerkki 4.8 Salainen kortti, PUTE, PT=puheterapeutti, A= Aaro	88
Aineistoesimerkki 4.9 Ai leikata, PUTE, PT=puheterapeutti, V= Veeti	94
Aineistoesimerkki 4.10 Ai nämä neliöt, ARVIO, J=Joonas, TPT= tutkiva puheterapeutti	95
Aineistoesimerkki 4.11 Tämä vai? ARVIO, J=Joonas, TPT= tutkiva puheterapeutti	96
Aineistoesimerkki 4.12 Ai jos joku itkee?, ARVIO, A= Joonas, TPT= tutkiva puheterapeutti	98
Aineistoesimerkki 5.1 Hevonen, ARVIO, V= Veeti, TPT= tutkiva puheterapeutti	111
Aineistoesimerkki 5.2 Kalamyyjä myi, LEIKKI V, A= Aaro, Ä= äiti	113
Aineistoesimerkki 5.3 Missä?, PUTE, PT=puheterapeutti, V= Veeti	116
Aineistoesimerkki 5.4 Ai kynteen, ARVIO, V= Veeti, TPT= tutkiva puheterapeutti	117
Aineistoesimerkki 5.5 Auton penkillä, ARVIO, V= Veeti, TPT= tutkiva puheterapeutti	118
Aineistoesimerkki 5.6 Täysihoitola, PUTE, PT=puheterapeutti, V= Veeti	121
Aineistoesimerkki 5.7 Mikä on Papunetti, PUTE, PT=puheterapeutti, J = Joonas	123
Aineistoesimerkki 5.8 Velipoika, ARVIO, I= Iina, TPT= tutkiva puheterapeutti	124
Aineistoesimerkki 5.9 Kaakao, ARVIO, I= Iina, TPT= tutkiva puheterapeutti	125
Aineistoesimerkki 5.10 Ai pitääkö mun valita?, PUTE, PT=puheterapeutti, V= Veeti	128
Aineistoesimerkki 5.11 Olisiksä halunnut?, PUTE, PT=puheterapeutti, V= Veeti	130
Aineistoesimerkki 6.1 Seuraavalla kerralla, PUTE, V=Veeti, PT= puheterapeutti	138
Aineistoesimerkki 6.2 Jos pyytäisit Anttia auttamaan, ARVIO, V=Veeti, TPT=tutkiva puheterapeutti	143
Aineistoesimerkki 6.3 Lila aluspaita, ARVIO, N=Nanne, TPT=tutkiva puheterapeutti	146
Aineistoesimerkki 6.4 Syntymäpäivä, ARVIO, V=Veeti, TPT=tutkiva puheterapeutti	148
Aineistoesimerkki 6.5 Kuka, LEIKKI V, A=Aaro, Ä=äiti	153
Aineistoesimerkki 6.6 Ai toi, LEIKKI L, V= Veeti, W= Wiljami	155

1. Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, kuinka lapset, joilla on kielihäiriö¹, osallistuvat keskustelun intersubjektiivisuuden vaalimiseen erilaisissa puheterapia- ja leikkivuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksen kohteena ovat keskustelunjaksot, joissa lapset osoittavat vuorovaikutuskumppaniensa edeltävien puheenvuorojen tulkitsemisen tavalla tai toisella ongelmalliseksi. Aihetta lähestytään keskustelunanalyttisen tutkimusparadigman (Heritage 1996) mukaisesti tarkastelemalla vuorovaikutuksessa muodostuvia korjausjaksoja ja lasten niissä käyttämiä toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita (engl. other-initiated repair, next turn repair initiations, Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977; Schegloff 2000).

Korjausaloitteet ovat käytänteitä, joilla voidaan käsitellä keskustelussa kohdattuja puheen tulkitsemisen ongelmia (Schegloff 1997). Tutkimuksen tavoitteena on kuvata kielihäiriöisten lasten korjausaloitteita ja tarkastella niiden suhdetta keskustelussa ratkottaviin ongelmiin sekä vuorovaikutuskonteksteihin, jossa ne esiintyvät. Korjausaloitteiden tarkastelu suhteessa keskustelussa käsiteltäväksi nostettaviin ongelmiin sekä vuorovaikutuskontekstiin ja sen muotoutumiseen tuovat uutta näkökulmaa lasten korjausaloitteiden tarkasteluun. Tutkimus perustuu korjaussekvenssien yksityiskohtaiseen aineistolähtöiseen analyysiin ja sen pohjalta muodostettuihin ryhmittelyihin. Kyseessä on monitapaustutkimus, joka ei pyri lasten käyttämien korjausaloitteiden määrien osalta yleistettävissä olevaan tietoon.

Kieli ja sitä edustava puhe² ovat oleellisia vuorovaikutuksen välineitä (ks. esim. Schegloff 1997; Klippi 2005). Niiden rinnalla on jo pitkään kiinnitetty paljon

¹ Lapsilla oli Maailman terveysjärjestö WHO:n (World Health Organization) ylläpitämän diagnoosiluokituksen ICD-10 (International Classification of Diseases) mukaan annettu diagnoosi F 80.2 Puheen ymmärtämisen häiriö (Mixed receptive-expressive language disorder), jonka katsottiin aineiston keruun aikaan edustavan kielelliseksi erityisvaikeudeksi (Specific Language Impairment; SLI) kutsuttua kielihäiriötä (vrt. esim. Asikainen 2005, 16–21). Tämän väitöskirjan julkaisun aikaan oltiin siirtymässä tai juuri siirrytty käyttämään nimikettä Kehityksellinen kielihäiriö (Developmental Language Disorder; DLD), jonka kriteerit ovat osittain hieman väljemmät kuin kielellisen erityisvaikeuden kriteerit (vrt. Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh ja the CATALISE-2 consortium 2017). WHO:n tautiluokituksen uusi versio ICD-11 oli julkaistu, mutta ei vielä otettu Suomessa käyttöön (vrt. Pihlava 2018). Tutkimukseen osallistuneet lapset täyttävät kehityksellisen kielihäiriön kriteerit. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä kielihäiriö ja kielihäiriöinen lapsi viitattaessa lapsiin, joilla on kielellinen erityisvaikeus/kehityksellinen kielihäiriö.

² Puheen rinnalla tai sen sijaan voivat olla toisinaan käytössä olla myös esim. viittomat sekä kirjoitettuun kieleen tai kuvasymboleihin perustuvat keinot

huomiota myös vuorovaikutuksen toiminnallisiin piirteisiin ja keskustelun rakentumiseen. Vuorovaikutusta ja sen eri osa-alueita on Suomessa jo pitkään pidetty logopedian keskeisenä tutkimuskohteena (Klippi 1996; Launonen ja Klippi 2006). Keskusteluanalyttisellä tutkimuksella on oma vahva ja vakiintunut asemansa logopedisessä vuorovaikutustutkimuksessa (ks. esim. Klippi, Laakso ja Tykkyläinen 2005; Barnes ja Bloch 2018; Wilkinson 2019). Tutkimusta on tehty myös esimerkiksi kliinisen pragmatiikan piirissä (Loukusa 2007).

Keskustelu on keskeinen ihmisten välisen vuorovaikutuksen muoto. Keskustelussa on tähdellistä sekä tulla itse ymmärretyksi että ymmärtää, mitä toiset haluavat puheenvuoroillaan ilmaista (vrt. esim. Schegloff 2007). Keskustelun sujumisen kannalta on oleellista, että keskustelijoilla on riittävän yhtenäinen käsitys siitä, mitä keskustelussa sanotaan ja mitä sanotulla tarkoitetaan ja tehdään juuri meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa (ks. esim. Goodwin ja Heritage 1990; Schegloff 1997). Tämänkaltaista keskustelijoiden keskinäistä ymmärrystä kutsutaan myös keskustelun intersubjektiivisuudeksi (Schegloff 1992).

Puheen, kielen ja vuorovaikutuksen eri osa-alueiden omaksumisen katsotaan tapahtuvan lapsilla tavallisissa jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa toisten ihmisten kanssa (McTear 1985; Wootton 1997; Klippi 2005; Laakso 2010; Veneziano 2010; Forrester 2014). Keskustelun ja vuorovaikutuksen lainalaisuuksien omaksumista voidaan pitää kielen rakenteiden omaksumisen rinnalla oleellisena asiana vuorovaikutuksen kannalta. Kyetäkseen osallistumaan ja ylläpitämään keskustelua tarkoituksenmukaisella tavalla tulee lasten muun muassa omaksua erilaisia vuorotellen puhumiseen ja toimimiseen sekä keskinäisen ymmärryksen ylläpitoon liittyviä käytänteitä (vrt. esim. Hakulinen 1997b; Sorjonen 1997; Klippi 2005; Laakso 2008; vrt. myös esim. Stern 1982; van der Stelt 1993, 55–88 ja 125–158; Launonen 2005).

Lasten puheen ja kielen kehitys ei aina etene tyypilliseen, keskimääräiseen tapaan. Lapsilla, joilla on kielihäiriö, on pitkäkestoisia vaikeuksia erilaisissa kielellisissä taidoissa (Bishop ja Leonard 2000; Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh ja the CATALISE-2 consortium 2017). Tällöin lapsella voi olla eritasoisia vaikeuksia esimerkiksi auditiivisessa prosessoinnissa, sanojen äännerakenteiden omaksumiseen ja hallintaan liittyvissä taidoissa (fonologia), uusien sanojen omaksumisessa ja muistamisessa (vrt. myös sanavaraston suppeus, sananlöytämisen ja nimeämisen vaikeudet), abstraktien käsitteiden merkitysten omaksumisessa ja ymmärtämisessä sekä kieliopillisten taivutusmuotojen ja

kieliopillisten rakenteiden ymmärtämisessä ja tuottamisessa (syntaksi ja morfologia), kielen käyttöön liittyvissä taidoissa (pragmatiikka) ja erilaisissa muistiin liittyvissä toiminnoissa (Asikainen 2005, 39–52; Bishop ym. 2017). Kielihäiriöiset lapset ovat keskenään heterogeeninen ryhmä. Lasten vaikeudet voivat yhtäältä olla vaikeusasteeltaan eri tasoisia, ja toisaalta ne voivat painottua eri tavoin puheen, kielen ja vuorovaikutuksen eri osa-alueille (vrt. esim. Bishop ym. 2017). Lisäksi kielihäiriön vaikutus omaan puheilmaisuun, puheen havaitsemiseen, puheen ymmärtämiseen ja puheen tilannesidonnaiseen tulkintaa vuorovaikutustilanteissa voi ilmetä eri tavoin eri ikävaiheissa.

Toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet ovat oleellisia puheen tulkittamiseen liittyvien ongelmien ratkomisen ja keskustelijoiden keskinäisen ymmärryksen ylläpidon kannalta (Schegloff 1992). Ne ovat varsin yleisiä tavallisissa arkipäiväisissä keskusteluissa (vrt. esim. Dingemanse, Roberts, Baranova, Blythe, Drew, Floyd, Gisladdottir, Kendrick, Levisson, Marinque, Rossi ja Endfield 2015; Haakana, Kurhila, Lilja ja Savijärvi 2016).

Keskustelussa tapahtuvaa korjaustoimintaa ja siihen osallistumista pidetään myös oleellisena kieleen ja vuorovaikutukseen liittyvien taitojen omaksumiselle (McTear 1985; Forrester ja Cherington 2009; toisen kielen omaksumisen osalta vrt. myös Lilja 2006; Lilja 2010, 40–49 ja 93–231; Lilja 2014; Savijärvi 2011, 158–164). Kielihäiriöisillä lapsilla korjausaloitteiden merkitys arkipäiväisissä vuorovaikutustilanteissa saattaa korostua kielihäiriöön liittyvien puheen ymmärtämisen vaikeuksien ja kielen omaksumisen työläyden takia. Kattavaa kuvaa siitä, kuinka kielihäiriö tai sen eri muodot vaikuttavat keskustelussa kohdattuihin ongelmiin, niiden havaitsemiseen ja ratkomiseen ei kuitenkaan vielä ole saatu (vrt. kuitenkin esim. Merrison ja Merrison 2005).

Kielihäiriöisten lasten korjausaloitteiden tutkimus voi tuoda uutta tietoa myös siitä, kuinka kielihäiriö ilmenee arkipäiväisissä vuorovaikutustilanteissa, minkälaisia puheen tulkittamisen ongelmia vuorovaikutuksessa ilmenee ja kuinka niitä ratkotaan. Lisää tietoa tarvitaan myös siitä, miten lapset omaksuvat tai hallitsevat keskustelun käytänteitä, kuten korjausaloitteita, ja intersubjektiivisuuden säilyttämiseen tarvittavia taitoja. Oleellista olisi myös selvittää, miten vuorovaikutustilanne ja lähikontekstin muotoutuminen sekä keskustelussa kohdatut puheen tulkittamisen ongelmat vaikuttavat lasten korjausaloitteisiin. Yhtäältä keskustelussa käsiteltävät puheen tulkittamisen ongelmat ja niiden esiintymiskonteksti saattavat olla merkittävä asia lasten

korjausaloitteiden esiintymisen ja siten myös niiden tutkimuksen kannalta (vrt. Sidnell 2010). Toisaalta, tieto siitä, miten erilaiset vuorovaikutustilanteet mahdollisesti edesauttavat tai tukevat korjausaloitteiden esittämistä, voi olla hyödyllistä lasten taitojen kehittymisen tukemisen osalta.

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa vuorovaikutuksen ilmiötä havainnoidaan aina aineistolähtöisesti omassa autenttisessa esiintymisympäristössään (vrt. Heritage 1996; Schegloff 2007). Puheterapiavuorovaikutus on tavoitteellista toimintaa, jossa vuorovaikutus on samaan aikaan sekä kuntoutuksen väline että sen kohde (Ronkainen 2017; Sellman ja Tykkyläinen 2017). Samalla se on monille kielihäiriöisille lapsille osa arkipäiväistä ja luonnollista vuorovaikutusta (vrt. Tykkyläinen 2005). Korjausaloitteita on tarkasteltu aikaisemmin puheterapiassa erityisesti tehtävää asettavien puheenvuorojen jälkeen (vrt. Merrison ja Merrison 2005; Tykkyläinen 2005, 135–153; Tykkyläinen 2007, 2010). Leikkivuorovaikutus on puolestaan lapsille luonteenomaista toimintaa, jonka katsotaan edistävän lapsen ja hänen taitojensa kehitystä (Tykkyläinen ja Laakso 2010). Etenkin alle kouluikäisten lasten korjausaloitteita onkin tarkasteltu usein leikkivuorovaikutuksessa (vrt. esim. Sidnell 2010).

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa keskustelun itsensä luoman lähikontekstin tarkastelu on perustavanlaatuinen osa tutkimusmenetelmää. Tutkimus perustuu yksityiskohtaiseen sekventiaaliseen analyysiin, jossa tarkastellaan, kuinka keskustelu rakentuu ja jäsentyy puheenvuoro kerallaan keskustelijoiden keskinäisenä yhteistyönä (Sacks, Schegloff ja Jefferson 1974). Tämän ansiosta keskustelunanalyysi on luonteva tutkimusparadigma ja -menetelmä tutkimukselle, jossa lasten korjausaloitteita tarkastellaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa aineistolähtöisesti ja pyritään kartoittamaan erilaisia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa lasten korjausaloitteiden esiintymiseen.

Keskustelunanalyttisen tutkimuksen juuret ovat etnometodologisessa sosiologiassa, ja sitä on sovellettu runsaasti myös monien muiden tieteenalojen piirissä, kuten kieliä tutkivien tieteenalojen piirissä, logopediassa ja käyttäytymistieteissä (ks. esim. Goodwin ja Heritage 1990; Heritage 1996; Hakulinen 1997a; Hutchby ja Wooffitt 1998; Peräkylä 1992, 2012). Logopedisessa keskustelunanalyttisessä vuorovaikutustutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat sekä keskusteluun osallistuvien henkilöiden toiminta vuorovaikutuksessa että vuorovaikutuksen rakentuminen ja erilaisille vuorovaikutustilanteille tyypilliset

piirteet (vrt. esim. Klippi, Laakso ja Tykkyläinen 2005, 2009, 2010; Klippi 2005; Laakso 1994, 2006, 2008; Laakso ja Klippi 2001; Sellman 2008, Tuomenoksa, Pajo ja Klippi 2016; Ronkainen 2017; Laakso, Salmenlinna, Aaltonen, Koskela, Ruusu vuori, 2019; Savolainen, Klippi ja Launonen 2020).

Lasten itsekorjausten ja toisen puheeseen kohdistuvien korjausaloitteiden tutkimusta on jo pidempään pidetty hyvänä tapana tarkastella taitoja, joita tarvitaan arkipäiväisissä vuorovaikutustilanteissa ja keskusteluun osallistumisessa (vrt. esim. Forrester ja Cherington 2009; Laakso 2010). Kielihäiriöisten lasten keskusteluiden aineistolähtöinen analyysi voi tuoda uutta tietoa myös tyypillisen vuorovaikutuksen perusrakenteista ja käytänteistä (vrt. Schegloff 2003). Vastaavasti tietoa tyypillisissä aikuisten keskusteluissa käytetyistä korjausaloitteista tarvitaan myös tyypillisesti kehittyvien lasten ja kielihäiriöisten lasten korjausaloitteiden tutkimuksen tueksi (vrt. esim. Haakana 2011; Haakana ym. 2016).

Lapsen kielellisen kehityksen vaihe ja/tai hänellä mahdollisesti olevat kielelliset vaikeudet voivat yhtäältä vaikuttaa lapsen omaan toimintaan vuorovaikutustilanteissa, toisaalta ne voivat heijastua myös vuorovaikutuskumppanin toimintaan ja siihen, minkälaiseksi vuorovaikutustilanne kaiken kaikkiaan muotoutuu (Gallagher 1981; Gardner 1989; Sidnell 2010; Barachetti ja Lavelli 2011). Vastaavasti voidaan olettaa, että meneillään oleva vuorovaikutustilanne ja siihen liittyvät tekijät voivat vaikuttaa lapsen toimintaan keskustelussa (Sidnell 2010). Tämä saattaa heijastua myös lasten erilaisissa vuorovaikutustilanteissa käyttämiin korjausaloitteisiin (vrt. esim. Tykkyläinen 2007, 2010; Sidnell 2010). Viime vuosikymmeniin asti lasten käyttämien korjausaloitteiden muotoa ja määrää on pyritty kuitenkin selittämään ensisijaisesti tai jopa yksinomaan lapsen kielellisen kehityksen vaiheella tai sen etenemiseen liittyvillä erityispiirteillä (Brinton ja Fujiki 1982; Gallager 1980, Sidnell 2010; Talvinen 2019). Kehityksellistä ja/tai häiriökeskeisen näkökulman piirissä painopiste on ollut pitkään siinä, kuinka paljon ja minkä muotoisia korjausaloitteita eri lapsiryhmillä esiintyy. Keskustelussa kohdattujen ja käsiteltäväksi nostettujen ongelmien luonne ja korjausaloitteiden esiintymiskontekstin merkitys ovat jääneet selvästi vähäisemmälle huomiolle (vrt. kuitenkin Sidnell 2010; Tykkyläinen 2010).

Toisen puheeseen kohdistuvien korjausaloitteiden osalta on kuitenkin oleellista kartoittaa myös tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa niiden esiintymiseen lapsilla. Luonnollisia autenttisia vuorovaikutustilanteita analysoimalla saatu laadullinen tieto keskustelussa käsiteltäväksi nostettavien ongelmien ja keskustelukontekstin

merkityksestä, voi yhtäältä auttaa ymmärtämään paremmin tarkasteltavaa ilmiötä ja toisaalta tuoda esille sellaisia lasten korjausaloitteisiin liittyviä tekijöitä, jotka tulisi ottaa aikaisempaa systemaattisemmin esille lasten korjausaloitteiden määrällisessä ja laadullisessa tutkimuksessa.

Tutkimuksia, joissa samojen lasten korjausaloitteita olisi tarkasteltu systemaattisesti useissa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja niissä rakentuvissa lähikonteksteissa, on vielä harvassa (vrt. kuitenkin McTear 1985). Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan tähän haasteeseen. Samojen iältään ja kielellisiltä taidoiltaan erilaisten kielihäiriöisten lasten korjausaloitteita tarkastellaan kahdessa keskenään erilaisessa puheterapiavuorovaikutustilanteessa ja kahdessa keskenään erilaisessa leikkivuorovaikutustilanteessa. Korjausaloitteita ja lasten välillä niiden käytössä havaittavia eroja tarkastellaan suhteessa keskustelussa käsiteltäviin ongelmiin ja keskustelukontekstiin. Näin luodaan pohjaa myös myöhemmälle tutkimukselle. Korjausaloitteiden omaksumista ja käyttöä tarkastelevien tutkimusten luotettavuuden kannalta on tärkeä tietää, minkälaisia tekijöitä tutkimuksessa tulisi ottaa huomioon lapsiin itseensä liittyvien piirteiden, kuten iän, kehitysvaiheen tai kielihäiriön lisäksi.

Havainnot siitä eroaako samojen lasten korjausaloitteiden käyttö erilaisissa vuorovaikutustilanteissa voi auttaa myös arvioimaan sitä, kuinka tarkkaan rajattuihin tai manipuloituihin aineistoihin perustuvista tutkimuksissa saadut tulokset ovat yleistettävissä arkipäiväisiin vuorovaikutustilanteisiin. Samalla tämä tutkimus tuo uutta tietoa kielihäiriöisten lasten korjausaloitteista. Tutkimus ei kuitenkaan pyri laajemmin yleistettävissä olevaan tietoon siitä, kuinka kielihäiriö ja sen vaikeusaste tai lasten ikä vaikuttaa lasten korjausaloitteiden käytänteiden muotoon tai määrään.

Työni teoriaosuus muodostuu viidestä alaluvusta. Luvussa 1.1 tarkastelen keskusteluanalyttisen tutkimusparadigman mukaista näkemystä siitä, kuinka keskustelun sisällöt ja merkitykset sekä keskustelijoiden keskinäinen ymmärrys eli intersubjektiivisuus rakentuvat keskustelijoiden keskinäisenä yhteistyönä. Tämän pohjalta nostan erityisesti esille sen, että puheen ymmärtäminen on keskustelussa aina osittain kontekstisidonnaista. Samalla keskustelijat myös itse jatkuvasti yhdessä luovat ja uudistavat sitä keskustelun lähikontekstia, jossa keskustelun seuraavat puheenvuorot tulkitaan.

Luvussa 1.2 käsittelen keskustelussa kohdattujen puheen tulkitsemisen ongelmia ja niiden esiintymiseen vaikuttavia tekijöitä. Tässä viitataan myös

kehitykselliseen kielihäiriöön liittyviin puheen ymmärtämisen vaikeuksiin, ja pohdin keskustelussa kohdattujen puheen tulkitsemisen ongelmien ja lapsella olevien suhteellisen pysyvien puheen ymmärtämisen vaikeuksien välistä suhdetta. Samalla tuon esille keskustelunanalyttisen näkemyksen siitä, että keskustelussa kohdattuja ongelmia ja niiden ratkomista voidaan tarkastella keskustelun tasolla tapahtuvana toimintana, vaikka niiden syntyyn mahdollisesti vaikuttaneista kielelliskognitiivisista prosesseista ei voi aina tehdä luotettavia havaintoja.

Luvussa 1.3 kuvaan ensin niitä perustoimintoja, joita vuorovaikutuskumppanin puheeseen kohdistuvilla korjausaloitteilla keskustelussa on. Tämän jälkeen kuvaan korjaussekvenssien rakentumista yleisellä tasolla.

Luvussa 1.4 kuvaan ensin korjausaloitteille tyypillisiä rakenteita ja toimintoja sekä tapaa, jolla korjausaloitteita on ryhmitelty erilaisiksi korjausaloitekäytänkeiksi näiden ominaisuuksien perusteella. Tarkastelen myös korjausaloitteiden tutkimuksessa pitkään vallalla olleita korjausaloitteen vahvuuteen ja/tai spesifisyyteen liittyviä näkemyksiä. Lisäksi tuon esille aikaisemmin esitettyjä havaintoja keskustelussa käytettyjen korjausaloitekäytänkeiden ja keskustelussa kohdattujen ongelmien sekä vuorovaikutuskontekstin välisistä suhteista.

Luvussa 1.5 tarkastelen lasten korjausaloitteiden aikaisempaa tutkimusta, siinä vallinneita suuntauksia ja sen tuloksia. Luvussa 1.6 esitän tutkimukseni tavoitteet ja tarkoituksen.

1.1 Keskinäisen ymmärryksen rakentuminen ja puheen tulkitseminen keskustelussa

Tarkasteltaessa puheen tulkitsemista keskustelussa on otettava huomioon, ettei yksittäisten puheenvuorojen sisältöjen havaitseminen ja prosessointi yksinään riitä puheenvuorojen ymmärtämiseen tai tulkitsemiseen meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa (vrt. esim. Goodwin ja Heritage 1990; Loukusa 2007). Oleellista on myös tulkita, mitä vuorovaikutuskumppani tarkoittaa ja tekee puheenvuorollaan juuri siinä tilanteessa, jossa hän sen esittää (Sacks ym. 1974, 696–729; Goodwin ja Heritage 1990; Schegloff 1987, 1991, 1992). Puheenvuorot sekä tuotetaan että tulkitaan aina omassa esiintymiskontekstissaan osana meneillään olevaa keskustelua ja siinä muodostuvaa lähikontekstia (osana vuorotellen esitettyjen puheenvuorojen muodostamaa keskustelunjaksaa,

sekvenssiä). Samalla puheenvuorojen merkitys ja tapa, jolla ne toimivat keskustelussa, muotoutuvat keskustelijoiden yhteistyönä (ks. myös esim. Raevaara 1997). Jokainen puhuja vaikuttaa meneillään olevan keskustelun etenemiseen ja rakentumiseen omalla toiminnallaan, tekemällä tulkintoja toisten puheenvuoroista ja esittämällä omia puheenvuorojaan.

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tutkimusmenetelmä on osa tutkimusparadigmaa. Paradigman mukaisesti tarkastellaan keskustelun paikalliseen organisaatioon ja sekvenssirakenteeseen sekä keskustelun intersubjektiivisuuden muotoutumiseen ja ylläpitoon liittyviä kysymyksiä (Peräkylä 1992). Analyysissä huomio kiinnittyy puheenvuorojen muotoutumiseen ja keskustelunjaksojen rakentumiseen sekä toimintaan, jota puheenvuoroilla näissä keskustelunjaksoissa tehdään (Goodwin ja Heritage 1990; Schegloff 2007; Peräkylä ja Ruusuvuori 2011; Schegloff, Koshik, Jacoby ja Olsher 2002). Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tarkastellaan siis puheenvuoroja ja niillä toimimista erilaisissa vuorovaikutustilanteissa muodostuvissa keskustelunjaksoissa (Goodwin ja Heritage 1990; Schegloff 2007). Keskustelussa havaittuja ilmiöitä voidaan tarkastella myös suhteessa laajempaan vuorovaikutuskontekstiin, jossa tutkittava keskustelu käydään.

Keskustelunanalyttisen tutkimusparadigman piirissä vuorovaikutusta tarkastellaan sosiaalisesti organisoituneena toimintana (ks. esim. Goodwin ja Heritage 1990; Robinson 2006, 138; Barnes ja Bloch 2018). Kaikkien keskustelujen katsotaan rakentuvan keskustelijoiden välisenä – tiettyjä sosiaalisesti määrittyneitä lainalaisuuksia noudattavana – vastavuoroisena toimintana, jossa keskustelun sisällöt ja merkitykset muodostetaan osallistujien välisenä yhteistyönä (ks. esim. Schegloff ym. 1977; Goodwin ja Heritage 1990). Keskustelun yhteistoiminnallisuutta ja rakentuneisuutta pidetään ihmisten välisen vuorovaikutuksen perustavanlaatuisina piirteinä: kaikissa keskusteluissa voidaan havaita keskustelijoiden yhteistoimintaa koskevia lainalaisuuksia. Tämän näkemyksen mukaan keskustelu rakentuu vastavuoroisesti vuorotellen esitetyistä puheenvuoroista³ ja niistä muodostuvista toiminnallisista kokonaisuuksista, joita

3. Puheenvuorot voivat muodostua erilaisista ääntö- ja puhe-elimistöllä tuotettavista aineksista kuten sanoista ja lausumista, puheen intonaatiosta, naurusta, erilaisista äännähdyksistä ja maiskauksista, sekä esimerkiksi käsillä ja kasvoilla muodostettavista ei-sanallisista (kehollisista) aineksista kuten osoittamisesta, katseen suuntaamisesta, ilmeistä ja eleistä. Osallistujien mukaan käytössä voi olla myös esimerkiksi viittomakieli, puheen rinnalla toimivat tukiviittomat ja/tai kuvasymbolit tai esimerkiksi puhesynteesiin perustuvat menetelmät. Viittaan puheenvuoron sisällöllä kaikkiin tämänkaltaisiin

kutsutaan sekvensseiksi tai keskustelunjaksoiksi (Schegloff 1991, 2007; Goodwin ja Heritage 1990; Hakulinen 1997b; Raevaara 1997; Peräkylä 1992; Dingemanse ym. 2015). Samalla tapaan, jolla keskustelu rakentuu, sisältyy jatkuva korjauksen mahdollisuus (Schegloff ym. 1977; Sorjonen 1997).

Keskustelun sekventiaalinen lähikonteksti muotoutuu ja uudistuu keskustelijoiden yhteistyönä tavalla, joka mahdollistaa myös keskustelun intersubjektiiivisuutta uhkaavien ongelmien havaitsemisen ja ratkomisen (Schegloff ym. 1977; Hakulinen 1997b; Kurhila 2008; Schegloff 1991; Sorjonen 1997). Keskustelijoilla on mahdollisuus turvautua erilaisiin korjauskäytänteisiin silloin, kun he kokevat keskustelun intersubjektiiivisuutta uhkaavia ongelmia. Yllä kuvattuja keskustelun rakentumista ja keskustelijoiden keskinäistä yhteistyötä ohjaavia lainalaisuuksia kutsutaan myös keskustelun vuorottelu-, sekvenssi- ja korjausjäsennykseksi (vrt. myös esim. Sorjonen 1997).

Keskustelussa puhujien ilmausten merkitystä ei voida tulkita pelkästään niiden symbolisen merkityksen perusteella. Samanmuotoinen puheenvuoro voidaan tulkita eri tilanteissa eri tavoin (Hakulinen 1997; Schegloff 1992; Schegloff ym. 2002). Tästä huolimatta puhujat ymmärtävät toisiaan pääsääntöisesti keskustelun onnistumisen kannalta riittävän hyvin. Tätä voidaan selittää juuri keskustelun rakentuneisuuden ja yhteistoiminnallisuuden avulla: Keskustelussa puheenvuorot saavat koko merkityksensä omassa kontekstissaan osana meneillään olevaa keskustelua ja osallistujien yhteistoimintaa (Goodwin ja Heritage 1990; Heritage 1996; Kurhila 2008; Raevaara 1997). Keskustelun edetessä puheenvuorojen merkityksistä voidaan neuvotella ja niitä ja niistä tehtyjä tulkintoja täsmentää ja korjata.

Vastaanottaja tulkitsee keskustelussa esitetyn puheenvuoron aina osittain meneillään olevan tilanteen ja edeltävien puheenvuorojen luoman lähikontekstin perusteella (Schegloff 2007). Yhtäältä jokainen puheenvuoro tulkitaan siinä laajemmassa vuorovaikutustilanteessa, jossa se on esitetty, esimerkiksi osana lääkärin tai terapeutin vastaanotolla käytyä keskustelua tai esimerkiksi ystävien välistä kahvipöytäkeskustelua. Toisaalta jokainen puheenvuoro tulkitaan myös siinä sekventiaalisessa lähiympäristössä, jonka juuri edellä käyty keskustelu tai edeltävät puheenvuorot muodostavat (ks. esim. Goodwin ja Heritage 1990;

puheenvuoron aineksiin, jotka voivat vaikuttaa puheenvuoron merkitykseen ja toimintaan meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa.

Schegloff, Koshik, Jacoby ja Olsher 2002; Peräkylä 1992). Samalla puheenvuoron merkitys ei ole pelkästään puhujan itsensä ennalta määrittelemä (Hakulinen 1997). Myös vuorovaikutuskumppanin tekemät tulkinnat ja hänen toimintansa keskustelussa vaikuttavat siihen, miten esitetty puheenvuoron merkitys muotoutuu ja kuinka puheenvuoro toimii juuri meneillään olevassa tilanteessa (Goodwin ja Heritage 1990). Keskustelun edetessä keskustelijat vaikuttavat siis aina myös itse lähikontekstin muotoutumiseen. Kukin puheenvuoro jatkuvasti luo ja uudistaa sitä lähikontekstia, jossa puheenvuorot keskustelussa tulkitaan ja tuotetaan (ks. myös Sorjonen 1997).

Myös se episteeminen tieto, jota keskustelijoilla on esimerkiksi meneillään olevasta tilanteesta, toisistaan, aikaisemmista ja tulevista tapahtumista ja vallitsevista asiantiloista, voi vaikuttaa puheenvuorojen tulkintaan ja niiden tulkinnassa ilmenevien ongelmien ratkomiseen (vrt. esim. Heritage 2012). Episteeminen tieto, kuten yleistieto ja oletukset kommunikaatiokumppanin tiedoista ja taidoista voidaan katsoa olevan myös oleellinen osa kontekstia (Loukusa 2007). Myös fyysinen ympäristö ja keskustelun kanssa samanaikaisesti menossa oleva muu toiminta voivat vaikuttaa keskustelun kulkuun ja puheen tulkitsemiseen (ks. esim. Laakso, Salmenlinna, Aaltonen, Koskela, Ruusuvuori 2019).

Keskustelun tutkimuksen keskeisenä tarkastelun kohteena pidetäänkin sitä, kuinka keskustelijat luovat yhdessä vastavuoroisesti toimien keskustelun sisällöt ja merkitykset sekä kuinka keskustelun sisällöistä ja merkityksistä tarvittaessa neuvotellaan (Robinson 2006, 138). Keskustelun korjausjäsennyistä tarkastelemalla voidaan selvittää, kuinka keskustelun intersubjektiivisuutta vaalitaan ja palautetaan silloin, kun se on uhattuna tai jo hetkellisesti menetetty (Sorjonen 1997).

1.2 Keskustelussa koetut puheen tulkitsemisen ongelmat ja puheen ymmärtämisen vaikeudet

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa *puheen kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmilla* tai *puheen tulkitsemisen ongelmilla* viitataan yleensä vuorovaikutuksen tasolla havaittaviin ilmiöihin (Schegloff, Koshik, Jacoby ja Olsher 2002; Goodwin ja Heritage 1990; Hakulinen 1997; Kurhila 2008). Tutkijoilla ei ole suoraa pääsyä keskustelijoiden havainto-, muisti- ja tulkintaprosesseihin tai intentioihin, eikä näihin vaikuttaviin aikaisempiin kokemuksiin ja niiden pohjalta kerääntyneeseen tietoon. Keskustelijoilla ei itselläänkään välttämättä ole analyysiä tai tarvetta analysoida ongelman tarkempaa luonnetta sitä ratkoessaan (Lilja 2010, 72–73; Haakana 2011). Tästä huolimatta voidaan tarkastella, kuinka keskustelu rakentuu ja miten vuorovaikutuskumppanin puheenvuoroon liittyviä ongelmia käsitellään keskustelussa.

Keskustelussa koettujen ongelmien taustalla voi olla monen kaltaisia muun muassa vuorovaikutuskumppaneihin tai meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen liittyviä tekijöitä (vrt. Kurhila 2008). Keskustelijalla voi olla myös erilaisia tilannekohtaisia ongelmia kuulo- ja muistitoiminnoissa sekä kielelliskognitiivisessa prosessoinnissa. Näin ollen puheen kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmilla viitataankin hyvin monenlaisiin puhujan sisäisistä ja ulkopuolisista tekijöistä johtuviin puheenvuorojen tulkitsemisen ongelmiin (ks. esim. Ekberg 2012; Goodwin ja Heritage 1990; Robinson 2006; Schegloff 1979; Svennevig 2008).

Keskustelussa koettujen puheen tulkitsemisen ongelmien voidaan katsoa liittyvän muun muassa taustameluun tai ongelmalliseksi koetun puheenvuoron artikulatoriseen ja sisällölliseen epäselvyyteen (Robinson 2006). Toisinaan puheenvuoro voidaan kokea myös jollain tavoin kontekstiinsa sopimattomaksi tai sisällöltään virheelliseksi (engl. *problems of acceptability*), esimerkiksi, jos väite ei sovi siihen, miten asiantilan oletetaan olevan, tai puhujan oletetaan sanoneen jotakin väärin (vrt. esim. Drew 1997; Svennevig 2008). Myös keskustelunjakson rakentumiseen liittyvät seikat, kuten päällekkäinen puhe ja toiminta sekä puheenaiheen vaihdokset voivat vaikuttaa ongelmien muodostumiseen (ks. myös Drew 1997; Pajo 2013a, 2013b). Yhdeksi yleiseksi ongelman lähteeksi on havaittu myös edeltävän vuoron viittaussuhteet keskustelussa, esimerkiksi henkilöviittaukset ja deiktiset, merkityksensä meneillään olevassa vuorovaikutuksessa saavat ilmaukset, kuten pronominit *tämä*, *tuo* ja *se* (vrt. esim.

Auer 1984; Sorjonen 1997; Hakulinen ym. 2004,703; Egbert, Golato ja Robinson 2009; Lilja 2010, 148–153, 166–172; Taleghani-Nikazm ja Golato 2015; Haakana ym. 2016). Ongelmia voi ilmetä myös tyypillisiin ja vaurioituneisiin kuulo- ja muistitoimintoihin sekä kielelliskognitiiviseen prosessointiin liittyen (vrt. esim. Klippi 1996; Laakso 1997; Svennevig 2008). Ongelma voi olla myös siinä, mitä puheenvuorolla tarkoitetaan ja tehdään juuri meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa (vrt. Schegloff 1997; Haakana 2011; Schegloff ym. 2002). Myös erilaiset episteemiset seikat, kuten keskustelijoilla oleva tieto toisistaan, aikaisemmista tapahtumista ja vallitsevista asiantiloista, voivat vaikuttaa puheenvuorojen tulkitsemiseen ja siinä mahdollisesti koettuihin ongelmiin (Heritage 2012; Schegloff 1991; Loukusa 2007). Samoin havainnot fyysisistä esineistä ja muusta fyysisestä ympäristöstä ja keskustelun ohella tapahtuvasta toiminnasta voivat vaikuttaa puheenvuorojen tulkintaan (Schegloff ym. 2002).

Keskustelussa esiintyvät puheen tulkitsemisen ongelmat eivät siis perustu aina erityisiin vaikeuksiin prosessoida (havaita, ymmärtää tai tulkita tilannekohtaisesti) puhetta, kieltä ja ilmausten ei-sanallisia (kehollisia) aineksia sinänsä. Keskustelussa ongelmalliseksi osoittautuvassa puheenvuorossa ei myöskään välttämättä ole mitään virhettä tai puutetta, josta ongelman voisi varmuudella päätellä johtuvan. Ongelman syntyyn voi vaikuttaa myös erilaiset sekventiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät, kielen indeksikaalisuus sekä puhujilla toisistaan ja vallitsevista asiantiloista oleva tieto ja niissä esiintyvät puutteet (Heritage 2012; Loukusa 2007).

Kielihäiriöiset lapset voivat kohdata keskustelussa samanlaisia osittain kontekstisidonnaisista ulkoisista tekijöistä johtuvia ongelmia puheen kuulemisessa ja tulkitsemisessa kuin muutkin keskustelijat. Tämän lisäksi kielihäiriöön liittyvät piirteet voivat osaltaan vaikuttaa puheen havaitsemiseen, puheen ymmärtämiseen ja tilannekohtaiseen tulkintaan (vrt. esim. Bishop ym. 2017). Keskustelunanalyysissä korjausta tarkastellaan vuorovaikutuksessa tapahtuvana toimintana, riippumatta siitä, onko keskustelussa koettujen ongelmien taustalla varsinaisia kielelliskognitiiviseen prosessointiin, havaitsemiseen tai puheen tuottoon liittyviä vaikeuksia: *”The practices of repair at issue for CA are discursive and interactional, not cognitive. Initiating repair is an action or a move in interaction, one which claims a problem; that is so whatever may cognitively be the case.”* (Schegloff ym. 2002, 7). Keskustelussa koettuja puheen kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmia ei pidetäkään yksinomaan puheen vastaanottajan tai ongelmalliseksi osoittautuneen puheenvuoron tuottajan jollain tavoin

puutteellisesta toiminnasta johtuvina. Kyse ei ole siis yksinomaan ”virheiden korjaamisesta” vaan keskustelun intersubjektiivisuuden vaalimisesta laajemmin (vrt. esim. Haakana ja Kurhila 2009; Schegloff ym. 1977). Tarkasteltaessa johonkin erityisryhmään kuuluvien ihmisten korjausaloitteita onkin hyvä pitää mielessä, ettei keskustelussa kohdattu ongelma välttämättä liity ihmisellä olevaan erityispiirteeseen, kuten esimerkiksi kielelliseen vaikeuteen, huonokuuloisuuteen tai siihen, että henkilö puhuu kieltä toisena kielenään.

Tarkasteltaessa epäsymmetristä vuorovaikutusta ei voida lähtökohtaisesti olettaa, että keskustelussa koetut puheen ymmärtämisen ongelmat liittyisivät etupäässä kielellisiin ja/tai kognitiivisiin vaikeuksiin tai sosiokulttuurisiin eroihin vuorovaikutuskumppanien välillä (Schegloff 1987; Leskelä ja Lindholm 2011). Silloin kun uskoo näin olevan, asia tulisi todentaa osoittamalla, kuinka tämä ilmenee vuorovaikutuksessa ja sen rakenteissa (Schegloff 1987). Esimerkiksi Lilja (2010, 98–176) on havainnut suomen kielen syntyperäisten ja ei-syntyperäisten puhujien välisissä ei-institutionaalisissa keskusteluissa sekä sellaisia korjausjaksoja, joissa ongelma voitiin liittää keskustelijalle vieraisiin sanoihin ja sitä kautta vieraan kielen hallitsemiseen liittyviin tekijöihin, että korjausjaksoja, joissa sekventiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät viittasivat pikemminkin siihen, ettei ongelman taustalla ollut erityisesti juuri vieraankielen hallintaa liittyviä ongelmia vaan sen sijaan esimerkiksi epäselväksi jääneet viittaussuhteet. Vastaavasti Pajo (2013b) on havainnut vaikea-asteisesti huonokuuloisten aikuisten korjausaloitteita tutkiessaan useita tekijöitä, jotka etenkin kasaantuessaan voivat viitata keskustelussa koettuihin kuulemisen ongelmiin. Näitä olivat muun muassa korjausaloitetta edeltävä taustamelu, puheenaiheen vaihtuminen, päällekkäispuhe ja puheen kanssa päällekkäiset muut toiminnot, nopeutetusti tuotettu puhe tai ongelmavuoron keskeyttäen tuotetut avoimet korjausaloitteet sekä korostetun selkeästi tuotetut korjausvuorot. Keskustelussa kohdattujen puheen vastaanottoon liittyvien ongelmien tarkkarajainen jakaminen kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmiin, ei kuitenkaan aina ole mahdollista (vrt. Lilja 2010, 70–73).

Kuvattaessa lasten kielihäiriöitä puhutaan yleensä *puheen havaitsemisen ja ymmärtämisen vaikeuksista* nimenomaan yksilön ominaisuutena, joka ilmenee eri tavoin erilaisissa tilanteissa (esim. Bishop 1999). Kielihäiriö on suhteellisen pysyvä häiriö, johon liittyy vaikeuksia prosessoida ja tulkita puhetta ja kieltä eri muodoissaan. Vaikka kielellisiin erityisvaikeuksiin liittyvät puheen havaitsemisen ja ymmärtämisen vaikeudet voivat vaikuttaa myös keskustelussa koettuihin puheen

kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmiin, kaikkien keskustelussa koettujen puheen ymmärtämisen ongelmien ei voida lähtökohtaisesti katsoa johtuvan lapsen kielelliseen erityisvaikeuteen liittyvistä puheen havaitsemisen ja ymmärtämisen vaikeuksista (vrt. esim. Schegloff 1985). Lähdenkin työssäni siitä, että kielihäiriöisen lapsen esittämän korjausaloitteen voidaan katsoa aina ilmentävän vuorovaikutuksellista taitoa (kykyä vaalia keskustelun intersubjektiivisuutta) ja toisinaan, mutta ei läheskään aina, myös hänellä olevia puheen ymmärtämisen vaikeuksia.

Koska ilmaukset, joilla viitataan keskustelussa koettuihin puheen ymmärtämisen ongelmiin ja lapsella olevaan puheen ymmärtämisen vaikeuteen, eroavat muodoltaan vain vähän, ne voivat helposti mennä keskenään sekaisin. Viitatessani lasten kielihäiriöön liittyviin reseptiivisiin vaikeuksiin käytän termiä puheen ymmärtämisen vaikeus. Viitatessani keskustelussa koettuihin vuorovaikutuskumppanin edeltäviin puheenvuoroihin liittyviin ongelmiin käytän termejä puheen kuulemisen, ymmärtämisen ja tilannekohtaisen tulkitsemisen ongelma tai lyhyemmin näistä kaikista yhteisnimitystä puheen tulkitsemisen ongelma. Näin ollen lähden työssäni siis siitä, että puheen ymmärtämisen vaikeus voi vaikuttaa lapsen keskustelussa kokemiin puheen ymmärtämisen tai tulkitsemisen ongelmiin, mutta keskustelussa koetun puheen ymmärtämisen tai tulkitsemisen ongelman taustalla ei aina ole puheen ymmärtämisen vaikeutta.

1.3 Vuorovaikutuskumppanin puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet

Korjausjäsenitys on vuorottelu- ja sekvenssirakenteen ohella yksi keskustelun perusrakenteista (ks. esim. Sorjonen 1997). Keskustelussa voidaan turvautua korjauskäytänteisiin silloin, kun puhumisessa, puheen kuulemisessa tai ymmärtämisessä ilmenee ongelmia ja keskustelijoiden välinen yhteisymmärrys keskustelun sisällöstä ja merkityksistä on uhattuna tai jo hetkellisesti menetetty (Schegloff ym. 1977; Schegloff 1997, 2007, xiv; Sorjonen 1997). Keskustelijat voivat kokea erilaisia keskinäistä ymmärrystä eli intersubjektiivisuutta uhkaavia ongelmia sekä omiin että vuorovaikutuskumppaniensa puheenvuoroihin liittyen. Korjauskäytänteet jaetaan yleensä käytänteisiin, joilla muokataan omaa puhetta tai siitä keskustelussa jo tehtyjä tulkintoja (itsekorjaus), ja käytänteisiin, joilla käsitellään toisen puheeseen ja sen tulkitsemiseen liittyviä ongelmia (Schegloff 1987; Schegloff ym. 1977; Schegloff 1992). Vuorovaikutuskumppanin puheeseen

liittyvien ongelmien ratkomiseen tarkoitetut käytänteet voidaan jakaa edelleen toisen suoraan korjaamiseen ja toisen puheeseen kohdistuvien korjausaloitteiden esittämiseen (Schegloff ym. 1977; Haakana ja Kurhila 2009; Forrester ja Cherrington 2009). Tässä työssä käsitellään toisen, eli vuorovaikutuskumppanin, puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita. Käytän niistä tästä eteenpäin myös lyhyempää termiä korjausaloite.

Korjausaloitteet ovat korjauskäytänteitä, joilla voidaan osoittaa keskustelukumppanille, että jotakin hänen edeltävästä puheestaan on jäänyt kuulematta tai ymmärtämättä tai edeltävä puheenvuoro koetaan muutoin intersubjektiivisuuden kannalta ongelmalliseksi, kuten esimerkiksi esiintymisympäristössään jollain tavoin vaikeasti tulkittavaksi, sisällöltään kontekstiinsa sopimattomaksi tai virheelliseksi (Drew 1997; Schegloff ym. 1977; Schegloff 1997; Sidnell 2010). Korjausaloitteisiin voidaan turvautua aina, kun keskustelussa koetaan vuorovaikutuskumppanin puheenvuoroihin, niiden havaitsemiseen, ymmärtämiseen ja tilannekohtaiseen tulkitsemiseen liittyviä ongelmia (ks. esim. Schegloff ym. 1977; Schegloff 2007). Ongelma voi liittyä myös esim. vaikeuteen tulkita, mitä vuorovaikutuskumppani tekee vuorollaan keskustelussa (vrt. esim. Goodwin ja Heritage, 1990; Schegloff, 1987, 1992; Haakana 1995, 1996; Selting 1996).

Korjausaloitteiden perustehtävä on siis nostaa jotakin vuorovaikutuskumppanin edeltävästä puheesta keskustelijoiden keskinäisen ymmärryksen säilymisen kannalta tavalla tai toisella korjausta, tarkennusta tai varmistusta vaativaksi (Schegloff ym. 1977). Tämän perustehtävän lisäksi tai ohella korjausaloitteilla voidaan samanaikaisesti tehdä myös jotain muuta, esimerkiksi ilmaista hämmästyksiä tai erimielisyyttä edellä sanottua kohtaan tai pyrkiä välttämään tai viivyttämään edeltävään vuoroon vastaamista (Schegloff 1992 1997; Selting 1996; Gardner 2009).⁴ Puheterapiatilanteissa edeltävän vuoron tulkitsemisen ongelma muodostuu usein myös tehtävän ratkaisemiseen liittyväksi ongelmaksi tai nivoutuu osaksi tehtävänratkaisua (Tykkyläinen 2005, 135–153, 2007) Keskustelussa korjausaloitteeksi tulkittu vuoro ei siis aina toimi yksinomaan korjausaloitteena, vaan sillä voidaan tehdä keskustelussa samanaikaisesti myös jotain muuta.

⁴ Korjausaloitteiden kaltaisia vuoroja voidaan käyttää keskustelussa myös muuhun toimintaan, kuin korjausaloitteiden esittämiseen, esim. erimielisyyttä ennakoivana toimintana, tiedon vastaanottamisen merkinä tai yllätyneisyyden ja epäuskon merkinä.

Esittäessään korjausaloitteen keskustelija ikään kuin tarjoaa vuorovaikutuskumppanilleen mahdollisuuden korjata tai varmistaa puheenvuoroaan ja siitä mahdollisesti jo tehtyjä tulkintoja (Schegloff ym. 1977; Schegloff 1997). Korjaamisella ei tässä viitata ainoastaan tai ensisijaisesti virheiden korjaamiseen (engl. *correction*) vaan toimintaan, jolla pyritään ratkomaan keskustelussa koettua ongelmaa (engl. *repair*) riippumatta siitä, onko keskustelussa, puheenvuoroissa tai niiden vastaanottamisessa, havaittavissa mitään varsinaiseksi virheeksi tulkittavissa olevaa (Schegloff ym. 1977; Haakana ja Kurhila 2009). Termeillä korjaus (engl. *repair*) ja keskustelussa koettu ongelma (engl. *trouble source*) viitataan siten laajasti puheeseen ja sen havaitsemiseen ja tulkitsemiseen liittyviin ongelmiin, ei yksinomaan tai edes pääasiassa jonkin virheen tai lipsahduksen korjaamiseen. Mikä tahansa keskustelun kohta voidaan nostaa korjausta vaativaksi: ”*Nothing is, in principle, excludable from the class repairable.*” (Schegloff ym. 1977, 363).

Kun ongelmalliseksi osoittautuneen vuoron tuottaja vastaa korjausaloitteeseen, keskustelussa muodostuu yleensä sekvenssi, jossa ongelmaa ratkotaan yhteistyössä. Korjausaloitteen esittäjä nostaa jotakin keskustelussa ongelmalliseksi ja ongelmavuoron tuottaja vastaa vuorolla, jolla pyritään ratkomaan keskustelussa ilmenevää ongelmaa (Schegloff ym. 1977; Sorjonen 1997; Schegloff 2000). Vastauksessaan ongelmallisen vuoron tuottaja voi esimerkiksi palata toistamaan, selventämään tai korvaamaan edeltävästä vuorostaan jotakin. Jos korjausaloitteessa tarjotaan tulkintaa ongelmalliseksi koetusta vuorosta, voi pelkkä esitetyn tulkinnan hyväksyminen riittää (vrt. myös Kurhila 2003, 217–300; Haakana ym. 2016; Dingemanse ym. 2015). Tällöin keskustelu voi jatkua ilman, että ongelmallisen vuoron sisältöön ja merkitykseen palataan sen enempää. Keskustelussa koetun ongelman ratkettua keskustelijat palaavat keskustelun päälinjalle tai toimintaan, jonka korjausaloitteen esittäminen on hetkeksi keskeyttänyt.

Alla oleva aineistoesimerkki 1.1 havainnollistaa sellaisen korjaussekvenssin rakentumista, jossa ongelmavuoroa palataan korjaamaan erillisellä korjausvuorolla⁵. Aineistoesimerkissä poika (peitenimeltään Veeti) esittää

⁵ Litteraatissa esiintyviin yksityiskohtiin viitataan tekstissä litteraatin vasemmassa laidassa olevien rivinumeroiden avulla. Puhujat identifioidaan puhujatunnisteilla (tässä PT: ja V:). Puhe on merkitty pienaakkosin ja toiminta kapiteelikirjaimin. Suluissa olevat numerot ilmaisevat taukoon ja/tai toimintaan kuluvaa aikaa sekunteina. Litteraateissa käytetyt merkit on kuvattu tarkemmin työn alussa sivulla i.

litteraatin rivillä 8 korjausaloitteen *mitäh?*. Korjausaloite nostaa puheterapeutin rivillä 5 esittämän tehtävänannon *pää ja kaula (.) varvas ja* keskustelussa ongelmalliseksi tarjoamatta siitä tulkintaa.

Aineistoesimerkki 1.1 Vasara ja naula, PUTE, PT=puheterapeutti, V= Veeti⁶

- 05 PT: pää ja kaula (.) varvas ja [1. ongelmalliseksi osoittautuva vuoro]
- 06 ((3.5)) V KATSOO PELILAUTAA JA SORMEILEE NAPPULAA, JOTA HÄNEN TULISI SIIRTÄÄ.
- 07 PT KATSOO V:TÄ JA PELIALUSTAA
- 08>> V: mitäh? [2. korjausaloite]
- 09 PT: feikuh h hah (.) minäkään osaa lukea
- 10 pää ja kaula (.) vasara ja [3. korjausvuoro (rivit 9 ja 10)]
- 11 V: KULJETTAA NAPPULAN LAUDALLA VASTAUSKUVAN (NAULA) KOHDALLE

Aineistoesimerkki on tilanteesta, jossa ratkaistaan puheterapiatehtävää. Veetin tehtävänä on täydentää puheterapeutin esittämä riimipari etsimällä pelialustalta sana, joka rimmaa puheterapeutin kesken jättämän riimiparin jälkimmäisen osan kanssa. Pelinappula siirretään haettua sanaa esittävän kuvan viereen. Puheterapeutin rivillä 5 esittämän tehtävänannon jälkeen Veeti lähtee ratkaisemaan annettua tehtävää etsimällä sopivaa kuvaa pelialustalta (r. 6). Kun sopivaa kuvaa ei tahdo löytyä hän turvautuu korjausaloitteeseen *mitäh?* (r. 8), joka nostaa koko edeltävän vuoron (*pää ja kaula (.) varvas ja*) tai sen jälkimmäisen rakenneyksikön (*varvas ja*) eriytymättömästi ongelmalliseksi. Samalla meneillään oleva tehtävänratkaisutoiminta keskeytyy ja vastaus puheterapeutin tehtävää asettavaan vuoroon jää viipymään. Korjausaloitteille on tyypillistä, että ne keskeyttävät keskustelussa meneillään olevan toiminnan (Schegloff 2000), tässä tehtävänantoon vastaamisen. Veetin korjausaloite ilmaisee puheterapeutille, että Veeti kokee tehtävää asettavan vuoron (ja siihen pohjautuvan tehtävänratkaisun) ongelmalliseksi ja ikään kuin kutsuu puheterapeuttia ratkaisemaan ongelmaa kanssaan.

⁶ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä ja keskustelussa käsiteltävän ongelman suhteen avoimeksi, edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi (vrt. luvut 4 ja 5). Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnaksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Veetillä on lievä kielihäiriö ja hän oli melkein kahdeksan vuotta (7;11).

Tämänkaltaisessa tilanteessa puheterapeutti voisi esittää tehtävänannon uudestaan vähintään toistamalla sen sellaisenaan tai muokkaamalla sitä tavalla, jonka arvelee tukevan lasta vuoron tulkitsemisessa (vrt. Tykkyläinen 2005, 135–153). Nyt puheterapeutti on kuitenkin huomannut antaneensa tehtävänannon hieman väärin: Ensinnäkin hän ilmaisee tehneensä virheen tehtävänantoa lukiessaan *Leikuh h hah* (.) *minäkään osaa lukea* ja antaa sitten tehtävänannon uudestaan korjatussa muodossa painottaen ongelmavuoron sanan *varvas* korvaavaa sanaa *vasara*. Keskustelussa koettu ongelma ratkeaa ja vuorovaikutuskumppanit palaavat keskustelun päälinjalle: Veeti jatkaa tehtävänratkaisua ja vastaa puheterapeutin esittämään tehtävänantoon liu’uttamalla nappulan tehtävälaudalla olevan tehtävänantoon sopivan kuvan (naulan) viereen. Mikäli ongelma ei olisi vielä ratkennut, lapsi olisi voinut esittää toisen korjausaloitteen ja korjaussekvenssi olisi voinut vielä jatkua (vrt. esim. Schegloff ym. 1977).

Seuraava aineistoesimerkki havainnollistaa, kuinka pelkkä korjausaloitteessa esitetyn tulkinnan hyväksyminen voi riittää edeltävän vuoron tulkitsemiseen liittyvän ongelman ratkeamiseen. Aineistoesimerkissä 1.2 *Ai vielä* lapsi esittää tulkintaehdokkaan, jolla hän varmistaa tulkintaansa edeltävästä vuorosta (r. 3). Aineistoesimerkki on tilanteesta, jossa kaksi lasta, Wiljami ja Veeti, ovat leikkimässä kahdestaan Veetin kotona. Leikki-tilanne on keskeytynyt ja Veeti tiedustelee tilannetta tallentavalta kuvaajalta, kuinka kauan videoiminen vielä kestää (r. 1).

Aineistoesimerkki 1.2 Ai vielä?, LEIKKI L, V= Veeti, W= Wiljami, K= kuvaaja⁷

- | | | | |
|----|----|---|---|
| 01 | V | kuvaaks toi viel kauan | |
| 02 | K: | kyl se viel kuvaa semmosen nelkyt minuuttia | [1. ongelmalliseksi osoittautuva vuoro] |
| 03 | W: | ai vielä | [2. korjausaloite (tulkintaehdokas)] |
| 04 | K: | hmm | [3. tulkinnan hyväksyvä vuoro] |
| 05 | V: | hmm | |

⁷ Aineistoesimerkki ei kuulu tutkimuksessa tarkasteltavaan aineistokokoelmaan.

- 06 W: kato (.) eiks ookin hassun näköinen
NOSTAA ESINEEN LATTIALTA
- 07 V: elleh mää (.) olisin toivonut vähän pidempää vielä

Kuvaaja vastaa rivillä 2 Veetin edellä esittämään kysymykseen kertomalla, että kuvaaminen kestää vielä noin neljäkymmentä minuuttia. Seuraavaksi Wiljami nostaa kuvaajan vuoron osittain ongelmalliseksi korjausaloitteella, jolla hän varmistaa puhuuko kuvaaja nimenomaan ajasta, joka on nyt vielä jäljellä: *ai vielä* (r. 3). Korjausaloitteessaan Wiljami siis varmistaa edeltävän vuoron merkityksestä tekemäänsä tulkintaa tarjoamalla sitä ongelmavuoron tuottajan hyväksyttäväksi tai hylättäväksi. Kuvaaja ei enää palaa toistamaan tai selittämään edeltävää vuoroaan vaan vahvistaa Wiljamin tulkinnan oikeaksi minimipalautteella: *hmm* (r. 4). Tämä riittää keskustelussa koetun ongelman ratkaisemiseen. Wiljami ei nosta kuvaajan vuoroa enää uudestaan ongelmalliseksi vaan kiinnittää huomionsa lattialla olevaan leluun ja kommentoi sitä Veetille siirtyen näin samalla takaisin leikkitoimintaan. Wiljamin korjausaloite vaikuttaa samalla ilmaisevan implisiittisesti myös yllättyneisyyttä tai pettymystä jäljellä olevan ajan pitkästä kestosta. Ainakin Veeti vaikuttaa tulkinneen Wiljamin vuoron tämän suuntaisesti, koska hän ilmaisee hieman myöhemmin rivillä 7, että hän puolestaan olisi toivonut kuvauksen kestävän vieläkin pidempään.

Aineistoesimerkissä Wiljamin korjausaloite (*ai vielä* r. 3) kohdisti siis ongelman edeltävän vuoron osaan ja rajasi keskustelussa koettua ongelmaa. Koko edeltävän vuoron sisältö ja merkitys eivät nouse keskustelussa avoimesti ongelmalliseksi, kuten edeltävässä aineistoesimerkissä (1.1 *Vasara ja naula*), vaan Wiljami varmistaa puheenvuoron tilannekohtaisesta merkityksestä tekemäänsä tulkintaa. Samalla hän mahdollisesti ilmaisee myös omaa asennettaan sanottua kohtaan.

Puheen tulkitsemiseen liittyvät korjaussekvenssit voivat siten rakentua pääasiassa kahdella tavalla riippuen siitä, tarjoaako korjausaloite tulkintaa edeltävästä vuorosta vahvistettavaksi vai jättääkö se korjauksen tekemisen ongelmavuoron tuottajan tehtäväksi. Aineistoesimerkissä 1.1 ongelmallisen vuoron tuottajalle tarjoutuu mahdollisuus esittää niin kutsuttu korjausvuoro (ks. esim. Schegloff ym. 1977; Schegloff 1997). Aineistoesimerkissä 1.2 taas ongelmallisen vuoron tuottajalle tarjoutuu mahdollisuus hyväksyä tai hylätä tehty tulkinta. Hylätessään tulkinnan ongelmavuoron tuottajalla on mahdollisuus korjata tai täydentää edeltävää vuoroaan ja/tai siitä tehtyä tulkintaa.

Puheenvuoron muodon tai rakenteen suhde sillä tehtävään toimintaan ei keskustelussa ole yksioikoinen (ks. esim. Schegloff 1997; Haakana 2008; Robinson 2013). Kuten edellä luvussa 1.1 todettiin, kukin puheenvuoro tulkitaankin aina omassa kontekstissaan, eikä sillä keskustelussa tehtävää toimintaa voi analysoida vain yksittäisten vuorojen muotoja tarkastelemalla (ks. esim. Schegloff 2007; Schegloff 1997). Huomioon tulee ottaa keskustelussa muodostuva toimintajakso kokonaisuudessaan. Tämä pätee myös korjausaloitteisiin. Se, että puheenvuoro varsinaisesti toimii keskustelussa korjausaloitteena, edellyttää, että myös vuorovaikutuskumppani tulkitsee sen tai käsittelee sitä keskustelussa korjausaloitteena. Korjausaloitteiden esittämiseen on kuitenkin havaittu olevan tyypillisiä, vakiintuneita rakenteita, korjausaloitekäytänteitä (Schegloff ym. 1977; Haakana 2008). Kuvaan niitä tarkemmin luvussa 1.4.

1.4 Korjausaloitekäytänteet

Keskustelussa jotkin keskeiset puhetoiminnot ovat saaneet omia kiteytyneitä rakenteitaan (ks. esim. Haakana 2008). Myös korjausaloitteet muodostuvat usein niille tyypillisistä rakenteista. Nämä korjausaloitteille tyypilliset rakenteet toimivat yleensä keskustelussa keskenään hieman eri tavoin sen suhteen, kuinka ne nostavat edeltävän vuoron keskustelussa ongelmalliseksi (Schegloff ym. 1977; Sorjonen 1997; Haakana ym. 2016). Keskusteluanalyttisen tutkimuksessa korjausaloitteita tarkastellaan ja ryhmitellään yleisesti näiden ominaisuuksien (rakenne ja toiminta) perusteella. Käytän termiä korjausaloitekäytänne viitatessani rakenteeltaan ja toiminnaltaan samankaltaisiin korjausaloitteisiin.

Korjausaloitekäytänteiden keskeiset piirteet on kuvattu jo Schegloffin ym. (1977) artikkelissa, jossa korjausaloitteita tarkasteltiin ensimmäisen kerran aineistolähtöiseen analyysiin perustuen osana keskustelun korjausjäsennystä⁸. Schegloff ym. (1977) kuvasivat ja ryhmittelivät korjausaloitekäytänteitä yhtäältä sen perusteella, kuinka ne nostavat edeltävän puheenvuoron keskustelussa ongelmalliseksi (kuinka ne kohdistuvat edeltävään puheenvuoroon), ja toisaalta sen

⁸ Toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita kutsuttiin Schegloffin ym. (1977) artikkelissa ja keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa alun perin toisen vuoron korjausaloitteiksi (next turn repair initiations), joihin vastattiin toisen aloittamalla itsekorjauksella (other initiated self repair). Termit viittaavat tapaan, jolla toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet määriteltiin alun perin osana keskustelun korjausjäsennystä.

perusteella, kuinka korjausaloitevuorot rakentuvat. Myöhemmissä tutkimuksissa kuvaa korjausaloitekäytänteiden rakenteesta ja toiminnasta on täydennetty yksityiskohtien ja kielikohtaisten ominaisuuksien osalta (ks. esim. Benjamin 2013; Benjamin ja Walker 2013; Kendrick 2015; Haakana ym. 2016). Korjausaloitevuorojen kielellisen rakenteen lisäksi huomiota on kiinnitetty myös muun muassa korjausaloitevuorojen intonaatioon sekä ei-sanallisiin (kehollisiin) keinoin tuotettuihin korjausaloitteisiin (ks. esim. Seo ja Koshik 2010; Pajo ja Klippi 2013; Kendrick 2015). Taulukossa 1.1 on kuvattu tapaa, jolla korjausaloitekäytännöt tyypillisesti ryhmitellään keskusteluanalyysisessä tutkimuksessa. Ryhmittely perustuu Schegloffin ym. (1977) muodostamaan korjausaloitekäytänteiden kuvaukseen, mutta sitä on täydennetty myös myöhemmällä tutkimuksella, erityisesti suomalaisiin keskusteluihin kohdistuvalla tutkimuksella (vrt. Haakana ym. 2016).

Taulukko 1.1 Korjausaloitekäytännöt keskusteluanalyysittisten, Schegloffin ym. (1977) muodostamien periaatteiden pohjalta kehitettyjen, ryhmittelyperiaatteiden mukaan esitettynä.

1. Avoimet, edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostavat, korjausaloitteet

Mitä-sanaan sekä partikkelien (m)itä(h) ja hä(h) kaltaisiin ilmauksiin pohjautuvat korjausaloitteet, esim. *mitä?*, *häh?* *täh* (engl. esim. *what?* *ja huh*).

Anteeksi ja kuinka –sanoilla muodostetut korjausaloitteet, esim. *anteeksi* ja *anteeksi kuinka?* (engl. *pardon*, *sorry*)

Lausemuotoiset avoimet korjausaloitteet esim. En kuullut tai en ymmärtänyt -tyyppiset ilmaukset

(ks. Drew 1997; Sorjonen 1997; Hakulinen ym. 2005, 1156-1157; Haakana 2011).

2. Kysymyssana, joka kohdistaa ongelman edellisen vuoron tiettyyn osaan

esim. *kuka?*, *missä?*, *koska?* ja *mikä?*/who?, where? When?

Suomeksi usein myös *ai* + kysymyssana (vrt. esim. Haakana ym. 2016)

3. Ilmaus, joka sisältää ongelmaa paikantavan kysymyssanan sekä ongelmavuorosta epäselväksi jääneen osan toiston

esim. *mikä talo*.

4. Edeltävän vuoron tai sen osan toistaminen

Korjausaloitteet, joissa toistetaan edeltävä vuoro tai osa, joka siitä koetaan ongelmalliseksi (ks. myös esim. Haakana ym. 2016 ja Kendrick 2015)

5. Tulkintaehdokkaat (ymmärrystarjokkaat)

Korjausaloitteet, jotka esittävät edeltävästä vuorosta tehdyn tulkinnan ongelmavuoron tuottajan hyväksyttäväksi tai hylättäväksi (vrt. esim. Heritage 1996).

Schegloffin ym. (1977) artikkelissa alun perin: *You mean* + edeltävästä vuorosta esitetty tulkinta Suomessa esim. *ai* + tulkinta -tyyppiset korjausaloitteet (vrt. Hakulinen ja Sorjonen 1986; Haakana ym. 2016)

6. Lausemuotoiset korjausaloitteet

(vrt. myös Haakana ym. 2016)

7. Muut korjausaloitteet

Esim. ongelmaa tai sen luonnetta eksplikoivat korjausaloitteet (vrt. esim. Kendrick 2015; Haakana ym. 2016) ja ei-sanalliset (keholliset) korjausaloitteet (vrt. esim. Seo ja Koshik 2010; Lilja 2010, 79–83; Pajo ja Klippi 2013; Kendrick 2015).

Ensimmäiseen ryhmään Schegloff ym. (1977) ryhmittelivät kysymyssanan *what* (mitä), partikkelin *huh* (suomeksi esim. *täh* ja *häh* ks. esim. Haakana 2011) ja anteeksi-sanaan perustuvat korjausaloitteet (*sorry, pardon*; vrt. myös Drew 1997); suomenkielisissä keskusteluissa esim. *anteeksi, anteeksi kuinka* (ks. Haakana 2011). Myöhemmin tätä ryhmää edustavia korjausaloitteita on alettu kutsua myös avoimiksi korjausaloitteiksi (Drew 1997; Haakana 2011). Tyypillistä näille korjausaloitteille on, että ne nostavat koko edeltävän vuoron tai koko vuoron rakenneyksikön/toimintayksikön eriytymättömästi ongelmalliseksi. Ne eivät esitä tulkintaa edeltävästä vuorosta tai rajaa ongelmaa edeltävän vuoron tiettyyn osaan. Nykyään avoimiin korjausaloitteisiin voidaan usein lukea myös esimerkiksi ilmaukset, joissa puhuja ilmaisee eriytymättömästi kuulemisen vaikeuksia tai pyytää puhujaa toistamaan, edeltävän puheenvuoronsa (Haakana 2011).

Toiseen korjausaloiter ryhmään luetaan kysymyssanalla (esim. *kuka, mikä, missä*) muodostetut korjausaloitteet, jotka nostavat edeltävän vuoron vain osittain ongelmalliseksi keskustelussa (Schegloff ym. 1977; Sorjonen 1997; Haakana ym. 2016). Ne eivät esitä tulkintaa edeltävästä vuorosta, vaan jättävät korjauksen tekemisen ongelmavuoron tuottajan tehtäväksi. Esimerkiksi kysymyssana *kuka* voi nostaa ongelmaksi sen, kenestä edeltävässä vuorossa puhuttiin.

Kolmanteen ryhmään kuuluu kysymyssanasta ja edeltävän vuoron osittaisesta toistosta koostuvat korjausaloitteet, jotka nekin kohdistavat ongelman johonkin edeltävän vuoron osaan, mutta eivät tarjoa siitä tulkintaa (Schegloff ym. 1977; Haakana ym. 2016). Neljännen ryhmän muodostavat edeltävän vuoron osittaiseen toistoon perustuvat korjausaloitteet, jotka osoittavat vuoron tai sen osan ongelmalliseksi. Myöhemmin on havaittu, että toistoon perustuvat korjausaloitteet voivat toimia keskustelussa hyvin monin tavoin. Niitä voi seurata erilaisia

korjausvuoroja tai tulkinnan vahvistavia vuoroja (ks. esim. Sorjonen 1996; Schegloff 1997; Koshik 2005; Svennevig 2008; Lilja 2010, 98–113; Robinson 2013; Sidnell 2009; vrt. myös Dingemanse ja Enfield 2015).

Viidentenä korjausaloitekäytänteenä Schegloff ym. (1977) mainitsevat *you mean*- alkuiset ilmaukset, joilla korjausaloitteen esittäjä varmistaa edeltävästä vuorosta tekemäänsä tulkintaa. Myöhemmin erilaisista tulkintaa tarjoavista korjausaloitteista on alettu käyttää termiä tulkintaehdokas, ymmärrystarjokas ja ymmärrystarjous (Heritage 1996; Schegloff 2000; Kurhila 2003, 217–300; Sorjonen 1997). Käytän tässä tutkimuksessa termiä tulkintaehdokas kaikista korjausaloitteista, jotka tarjoavat tulkintaa edeltävän vuoron sisällöstä tai merkityksestä ongelmavuoron tuottajan hyväksyttäväksi tai hylättäväksi. Suomenkielisissä keskusteluissa tulkintaehdokkaissa käytetään usein vuoron alussa tai lopussa partikkelia tai partikkeliyhdistelmää (esim. *ai, vai, ai että*), joka tekee puheenvuorosta kysyvän (ks. esim. Lilja 2010, 75; Korpela 2007, 162–177). Tulkintaehdokkaissa vuoronalkuista partikkelia seuraava osuus voi koostua myös edeltävän vuoron osittaisesta toistosta.

Yllä kuvattujen viiden ryhmän lisäksi Schegloff ym. (1977) mainitsivat artikkelinsa alaviitteessä myös lausemuotoisia korjausaloitteita ja totesivat, että heidän kuvaamiensa korjausaloitteiden lisäksi keskusteluissa voi esiintyä myös muun tyyppisiä korjausaloitteita. Lausemuotoisia korjausaloitteita ei kuitenkaan yleisesti aina mainita Schegloffin ym. (1977) alkuperäiseen ryhmittelyyn viitattaessa. Lisäksi Schegloffin ym. (1977) kuvasivat, kuinka osa kysymyssanan sisältävistä korjausaloitteista nostaa edeltävästä vuorosta ongelmalliseksi jonkin sellaisen yksityiskohdan, jonka korjausaloitteen esittäjä kokee vuoron tulkitsemisen kannalta oleelliseksi, ilman, että korjausaloite kieliopillisen muotonsa puolesta varsinaisesti kohdistuu mihinkään edeltävän vuoron konkreettiseen kielelliseen rakenteeseen (vrt. myös Sorjonen 1997).

Myöhemmässä keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa on tehty havaintoja myös muun tyyppisistä keinoista nostaa edeltävä vuoro keskustelussa ongelmalliseksi. Kirjallisuudessa mainitaan ainakin ongelmaa tai sen luonnetta eksplikoivat korjausaloitteet (vrt. esim. Kendrick 2015; Haakana ym. 2016) ja ei-sanalliset (keholliset) korjausaloitteet (vrt. esim. Seo ja Koshik 2010; Pajo ja Klippi 2013; Kendrick 2015). Keskustelun ei-sanallisista (kehollisista) aineksista etenkin katseen suuntaamista sekä pään ja kehon liikkeitä on tarkasteltu korjaussekvensseissä puheen rinnalla käytettävinä elementteinä ja itsenäisesti

toimivina korjausaloitevuoroina (Seo ja Koshik 2010; Lilja 2010, 79–83; Pajo ja Klippi 2013).

Schegloffin ym. (1977) muodostamat korjausaloitekäytänteiden ryhmittelyperiaatteet ovat edelleen laajasti käytössä ja niitä on sovellettu myös psykolingvistisen tutkimuksen ja lasten kielellisten ja pragmaattisten taitojen tutkimuksen piirissä (vrt. esim. McTear 1985; Adams ja Bishop 1989 Dingemanse ym. 2015). Alun perin englanninkielisissä keskusteluissa kuvattuja korjausaloitekäytänteitä vastaavat käytänteet on löydetty myös useista muista kielistä ja kulttuureista, joten niitä voidaan pitää keskustelun universaalina ominaisuutena (Dingemanse ym. 2015). Myös suomenkielisistä keskusteluista on löydetty samat keskeiset käytänteet (vrt. esim. Haakana ym. 2016).

1.4.1 Korjausaloitteiden vahvuus ja spesifisyys

Korjausaloitekäytänteille on tyypillistä, että ne kohdistuvat edeltävään, ongelmalliseksi koettuun vuoroon, keskenään eri tavoin (ks. esim. Schegloff ym. 1977; Robinson ja Kevoe-Fedman 2010 Dingemanse ja Enfield 2015). Osa korjausaloitteista nostaa edeltävän vuoron (tai edeltävän vuoron rakenneyksikön) eriytymättömästi ongelmalliseksi, kun taas osa korjausaloitteista nostaa edeltävän puheenvuoron vain osittain ongelmalliseksi (ks. esim. Schegloff ym. 1977; Haakana ym. 2016). Samalla korjausaloite voi joko jättää ongelmalliseksi nostetun kohdan lähtökohtaisesti ongelmavuoron tuottajan korjattavaksi, esimerkiksi toistettavaksi, täydennettäväksi tai muokattavaksi tai esittää tulkinnan ongelmavuorosta (ks. esim. Schegloff ym. 1977; Sorjonen 1997; vrt. myös aineistoesimerkit 1.1 *Vasara ja naula* ja 1.2 *Ai vielä?* luvussa 1.3). Tapaa, jolla korjausaloite nostaa edeltävän vuoron keskustelussa ongelmalliseksi tai kohdistuu edeltävään puheenvuoroon, on kutsuttu myös korjausaloitteen vahvuudeksi. Korjausaloitteiden vahvuusjatkumo alkaa avoimista, edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostavista korjausaloitteista ja päättyy ongelmaa rajaaviin tulkintaehdokkaisiin (Schegloff ym. 1977; Dingemanse ja Enfield 2015).

Alun perin korjausaloitteiden vahvuudesta esitettyihin oletuksiin kuului, että puhuja pyrkii esittämään aina mahdollisimman vahvan korjausaloitteen suhteessa keskustelussa kokemaansa ongelmaan. Schegloff ym. (1977) pitivät myös mahdollisena, että kaikki erimuotoiset korjausaloitteet voitaisiin asettaa vahvuusjatkumolle sen perusteella, kuinka tarkasti ne kohdistavat tai rajaavat

keskustelussa koetun ongelman vuorovaikutuskumppanin edeltävään puheeseen⁹. Tutkijat pitivät kuitenkin lisätutkimuksia tarpeellisena tämän oletuksen todentamiseksi, eivätkä vielä itsekään sijoittaneet kaikkia kuvaamiaan korjausaloitteita tarkasti tälle jatkumolle. Korjausaloitteiden vahvuuteen perustuvat hypoteesit muodostettiin viiden taulukossa 1.1 ensimmäisenä mainitun korjausaloitetyypin perusteella.

Keskusteluanalyysissä tutkimuksessa korjausaloitteita ei ole enää aktiivisesti pyritty ryhmittelemään niiden muodon perusteella yksityiskohtaiseen ja tarkkaan jatkumon kaltaiseen vahvuusjärjestykseen, jossa jokaiselle korjausaloitemuodolle määriteltäisiin oma paikkansa sen vahvuuden mukaan. Sen sijaan rakenteeltaan tai muodoltaan erilaisia korjausaloitteita, jotka toimivat yleensä keskustelussa samankaltaisesti, on tarkasteltu vahvuuden kannalta samankaltaisina: Korjausaloitteita ryhmiteltäessä erimuotoisia edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostavia korjausaloitteita tarkastellaan yleisesti kaikkia avoimina korjausaloitteina (ks. esim. Drew 1997; Haakana 2011, vrt. myös taulukko 1.1). Vastaavasti erimuotoisia tulkintaa tarjoavia korjausaloitteita tarkastellaan yleensä tulkintaehdokkaina tai ymmärrystarjouksina (ks. esim. Heritage 1996, 319–21; Kurhila 2003, 217–300; Haakana ym. 2011, Lilja 2010, 139–147; Antaki 2012; Benjamin 2012). Myös korjausaloitteita, jotka nostavat edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi, mutta eivät tarjoa siitä tulkintaa (esim. ongelmaa rajaavalla kysymyssanalla muodostetut korjausaloitteet tai kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osan toistolla tuotetut korjausaloitteet) on toisinaan tarkasteltu yhtenä ryhmänä (ks. esim. Dingemanse ym. 2015).

Korjausaloitteikäytänteitä koskevan vahvuusperiaatteen mukaan keskustelussa koettu ongelma tai se, kuinka paljon edeltävästä vuorosta on kuultu ja tulkittu, vaikuttaa osaltaan siihen, minkälaisia korjausaloitteita puhujan on mahdollista esittää (Schegloff ym. 1977; Sorjonen 1997). Edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostavien, avoimen korjausaloitteiden (esim. *Ai mitä?*) esittäminen on mahdollista, vaikka edeltävästä puheenvuorosta ei olisi saatu selvää lainkaan. Riittää, kun on havaittu, että toinen on sanonut jotain tai oletetaan toisen sanoneen jotain (Drew 1997). Sen sijaan edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavien korjausaloitteiden (esim. *Ai kuka?* tai *Ai missä?*) pidetään mahdollisena tai tarkoituksenmukaisena vain, jos edeltävä puheenvuoro on kuultu ja tulkittu

⁹ Korjausaloitteen vahvuus on liitetty myös siihen, kuinka paljon puhuja osoittaa kuulleensa ja ymmärtäneensä edeltävästä puheenvuorosta.⁹

vähintään osittain. Tulkintaa tarjoavien korjausaloitteiden (esim. *Ai täällä?*) esittäminen on niin ikään mahdollista vain, jos puheen vastaanottaminen on onnistunut siinä määrin, että tulkintojen tekeminen on mahdollista. Keskustelunanalyyttisen tutkimuksen tarkoituksena ei tämän osalta kuitenkaan ole tarkastella varsinaista puheen tulkittamisprosessia (vrt. Schegloff ym. 2002). Sen sijaan huomio kiinnittyy siihen, kuinka korjausaloite nostaa edeltävän vuoron keskustelussa ongelmalliseksi ja kuinka keskustelijat käsittelevät ongelmaa keskustelussa.

Korjausaloitteiden vahvuutta tarkasteltaessa on kiinnitetty huomiota myös siihen, minkälaiset korjausvuorot ovat eri korjausaloitekäytänteiden jälkeen tyypillisiä. Esimerkiksi avointa korjausaloitetta seuraa usein edeltävän vuoron toistamiseen perustuva tai muu laajempi korjausvuoro (ks. esim. Drew 1997; Haakana 2011; Haakana ym. 2016). Edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavien korjausaloitteiden jälkeen riittää usein pelkkään ongelmalliseksi nostettuun ainekseen liittyvä korjaus. Tulkintaehdokkaan jälkeen pelkkä tulkinnan hyväksyminen saattaa riittää. Laajempi korjausvuoro on kuitenkin tarpeen, jos tulkinta ei ole osunut oikeaan. Koska ongelmavuoron tuottaja voi tehdä päätelmiä keskustelussa koetun ongelman luonteesta korjausaloitteen lisäksi myös monenlaisten kontekstuaalisten tekijöiden pohjalta, keskustelunanalyttisen tutkimuksen piirissä pidetään luonnollisena, että ongelmaa tarkasti rajaavaa korjausaloitetta voi toisinaan seurata myös laajempi korjaus tai edellä lyhyemmin ilmaista asiaa laajemmin taustoittava selitys (Kurahila 2008).

Korjausaloitteiden vahvuus rinnastetaan usein psykologivertisen tutkimuksen ja lasten pragmaattisen taitojen tutkimuksen piirissä syntyneeseen spesifisyys-käsitteeseen (Garvey 1977; Tykkyläinen 2005, 135–153; Dingemanse ym. 2015). Tällöin korjausaloitteiden spesifisyyttä ja vahvuutta voidaan tarkastella painokkaammin myös siitä näkökulmasta, minkälainen korjausvuoro sen jälkeen tyypillisesti riittää keskustelussa kohdatun ongelman ratkaisemiseen (vrt. Dingemanse ym. 2015). Varhaisessa lasten vuorovaikutustaitoja tarkastelevassa tutkimuksessa on usein lähdetty siitä, että korjausaloite tai korjauspyyntö ei ainoastaan luo keskustelussa odotusta tietyn tyyppisille korjausvuoroille, vaan varsinaisesti määrittää, minkälainen korjausvuoro on sen jälkeen sopiva, oikea tai norminmukainen (vrt. esim. Garvey 1977; Brinton, Fujiki, Loeb ja Winkler 1986a).

Erona eri tutkimussuuntausta edustavien tutkimusten välillä voi olla myös se, keskittyykö tutkimus vain tyypillisimmin eteneviin korjaussekvensseihin ja niiden

määrälliseen tarkasteluun (vrt. esim. Dingemanse ym. 2015) vai pidetäänkö myös aineistossa harvinaisten korjaussekvenssien yksityiskohtaista laadullista tarkastelua tärkeänä (vrt. esim. Schegloff 1997). Lasten vuorovaikutusta tarkastelevissa tutkimuksissa voidaan havaita eroa myös sen suhteen, kuinka normatiivisesti vuorovaikutusta tarkastellaan, esimerkiksi nähdäänkö korjausaloitteiden ja muiden korjauskäytänteiden ryhmittelyt normatiivisina luokitteluina (vrt. esim. Garvey 1977; Brinton, Fujiki, Loeb ja Winkler 1986b) vai aineistolähtöisenä ilmiön kuvauksena (vrt. esim. Tykkyläinen 2007, 2010).

Vahvuus ja spesifisyys käsitteitä käytetään nykyään kuitenkin usein myös synonyymisesti tai lähes synonyymisesti. Psykologivertaisissa tutkimuksissa saatetaan käyttää Schegloffin ym. (1977) esittämiin perusteisiin pohjautuvia kuvauksia korjauskäytännöistä, ja viitata laadulliseen keskusteluanalyttiseen tutkimukseen, ja hakea määrällistä näyttöä sen tuloksille, esimerkiksi korjausaloitteiden universaaleille piirteille ja vahvuudelle/spesifisyydelle (vrt. esim. Dingemanse ja Enfield 2015; Dingemanse ym. 2015).

1.4.2 Keskustelussa kohdattu ongelma ja vuorovaikutuskonteksti

Korjausaloitteiden ja erilaisten korjausaloitekäytänteiden käyttöä on tarkasteltu etenkin aikuisten keskustelussa yhtäältä suhteessa keskustelussa kohdattuun ongelmaan ja toisaalta erilaisiin kontekstuaalisiin tekijöihin. Edellä (luku 1.4.1) kuvattiin korjausaloitteiden vahvuusperiaatetta, jonka mukaan se, kuinka paljon edeltävästä puheenvuorosta on onnistuttu vastaanottamaan, vaikuttaa siihen, minkälaisia korjausaloitekäytänteitä ongelman käsiteltäväksi nostamiseen voidaan käyttää. Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa keskustelussa käsiteltävän ongelman ja korjausaloitteen välillä ei kuitenkaan nähdä kaavamaisista yhteyttä (vrt. esim. Robinson ja Kevoe-Feldman 2010), vaan keskustelussa kohdattu ongelma voi vaikuttaa korjausaloitteiden käyttöön myös muutoin, kuin vahvuusperiaatteen mukaan (vrt. esim. Sidnell 2010; Haakana ym. 2016).

Suomenkielisissä keskusteluissa on havaittu, että erilaisten viittaussuhteisiin liittyvien ongelmien ratkomisessa käytetään tyypillisesti kysymyssana-korjausaloitteita, kysymyssanaan, edeltävän vuoron osittaiseen toistoon perustuvia korjausaloitteita ja tulkintaehdokkaita (Haakana ym. 2016). Edeltävästä puheenvuorosta tehtyjen implikaatiivisten päätelmien varmistamiseen puolestaan käytetään usein tulkintaehdokkaita (Haakana ym. 2016). Kuulemisen ongelmia

ratkotaan myös suomenkielisissä keskusteluissa usein avoimilla korjausaloitteilla ja edeltävän vuoron toistoilla (Haakana ym. 2016; Pajo 2013a, 2013b; Laakso ym. 2019).

Sillä, kokeeko puhuja ongelman liittyvän vuorovaikutuskumppanin puheeseen (sen virheettömyyteen tai hyväksyttävyyteen) vai itsellään oleviin kuulemisen ja tulkitsemisen ongelmiin, voi olla vaikutusta korjausaloitteiden käyttöön (vrt. esim. Svennevig 2008; Sidnell 2010; Robinson 2006). Korjausaloitteiden systemaattinen ryhmittely suhteessa siihen, onko kyse puhumisessa, puheen kuulemisessa vai puheen tulkitsemisessä ilmenevistä ongelmista, voi kuitenkin olla haastavaa. Yhtäältä ongelmia voi ilmetä yhtä aikaa sekä ongelmavuoron tuottajan puheessa että sen tulkitsemisessa, toisaalta keskustelijoiden käsitys keskustelussa kohdatusta ongelmasta voi myös muodostua keskustelijoiden välisenä yhteistyönä keskustelun edetessä. Puhuja ei esimerkiksi aina voi vielä korjausaloitetta esittäessään tietää, onko ongelmavuoron tuottaja sanonut puheenvuorossaan jotakin vahingossa väärin vai ei (vrt. myös aineistoesimerkki 1.1 *Vasara ja naula*).

Kaiken kaikkiaan näkemykset siitä, kuinka tarkasti tai systemaattisesti korjausaloitteen esittäjä tiedostaa tai ”diagnosoi” ja ilmaiseen keskustelussa koetun ongelman luonteen vaihtelevat. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa katsotaan usein, että korjausaloite pikemminkin rajaa kuin määrittää keskustelussa koetun ongelman luonnetta. Esimerkiksi Robinson ja Kevoe-Feldman (2010) lähtevät Schegloffiin ja hänen tutkimusryhmäänsä viitaten siitä, että korjausaloitteet ensisijaisesti paikantavat keskustelussa koetun ongelman edeltävään puheeseen ja voivat tämän lisäksi rajata (engl. *delimit*) keskustelussa koetun ongelman luonnetta: ” *Practices of other-initiation of repair have two major functions, primarily including “locating the trouble source* (Schegloff ym. 1977, 377), *and secondary (if at all) including delimiting “what the trouble with it is* (Schegloff 1997, 506)”. Psykolingvistisessä tutkimuksessa puolestaan voidaan viitata suoraan ongelman ”diagnosoimiseen” ja siihen, miten korjausaloite määrittää keskustelussa kohdatun ongelman (Garvey 1977; Dingemanse ym. 2015).

On myös tehty erilaisia havaintoja siitä, että puhujat voivat pyrkiä ottamaan vuorovaikutuskumppaninsa ja hänen tarpeensa huomioon korjausaloitteita esittäessään. On esitetty, että puhuja voi pyrkiä kohteliaisuussyistä esittämään korjausaloitteita, joissa hän ottaa syyn tai vastuun ongelmasta itselleen, esimerkiksi anteeksi-sanan käyttö avoimissa korjausaloitteissa tai puhujan tekemän virheen käsitteleminen kuulemisen ongelmana (Robinson 2006; Svennevig 2008).

Anteeksi-sanan käyttöä avoimena korjausaloitteena on kuitenkin pidetty myös tyypillisenä virallisissa tai institutionaalisissa tilanteissa (Haakana 2011, Laakso, Salmenlinna, Aaltonen, Koskela ja Ruusuvuori 2019).

Korjausaloitteen esittäjä voi ottaa huomioon myös sen, mitä hän arvelee vuorovaikutuskumppanin kyvystä esittää korjausvuoroja. On havaittu, että erilaisissa puheen ja kielen suhteen epäsymmetrisissä keskustelussa kielellisiltä taidoiltaan etevämpi puhuja voi suosia tulkintaehdokkaiden esittämistä. Esimerkiksi puheterapeutti voi suosia tulkintaehdokkaita sellaisten asiakkaiden kanssa, joilla on huomattavia puheen tuoton tai puheilmaisun vaikeuksia ja avoimiin korjausaloitteisiin vastaamisen voi olettaa olevan asiakkaalle vaikeaa (Laakso 1994). Kielen natiivi puhuja voi suosia niin ikään tulkintaehdokkaita kieltä toisena kielenään puhuvan kanssa keskustellessaan (Kurhila 2003, 217–300) Vastaavasti aikuinen voi huomioida lapsen kielelliset taidot korjausaloitteita esittäessään (Laakso ja Soininen 2010; Laakso 2010). Pienten lasten (ikä 2–3 vuotta) vanhempien vuorovaikutustyylin on myös havaittu kehittyvän tai muuntuvan muun muassa korjausaloitteiden osalta sen mukaan, kehittyvätkö lapsen kielelliset taidot viiveisesti vai tyypilliseen tahtiin (van Balkom, Verhoeven ja van Weerdenburg 2010). Vanhempien vuorovaikutustyylien välillä voi kuitenkin olla myös eroja. Tomasello, Conti-Ramsden ja Ewert (1990) ovat havainneet, että pienten lasten (ikä 1;3) isät esittivät runsaasti avoimia (epäspesifejä/neutraaleja) korjausaloitteita lapselle, kun taas lasten äidit käyttivät spesifimpiä (ongelmaan tarkemmin rajaavia, edeltävän vuoron osaan kohdistuvia) korjausaloitteita.

Myös tilanteen yleinen luonne, esimerkiksi se, onko kyseessä jokin institutionaalinen tilanne (kuten esim. puheterapiatilanne), jolla on omat institutionaaliset tavoitteensa, vai jokin arkinen (ei-institutionaalinen) tilanne (kuten esim. vapaa leikkivuorovaikutus) voi vaikuttaa vuorovaikutuksen muotoutumiseen (vrt. Tykkyläinen 2005, 2009, 2010). Vastaavasti myös esimerkiksi ulkoiset tekijät, kuten taustamelu ja keskustelun kanssa päällekkäinen muu toiminta, voivat vaikuttaa sekä vuorovaikutuksen lähikontekstien muotoutumiseen että keskustelussa koettaviin puheen tulkitsemisen ongelmiin (Drew 1997; Laakso ym. 2019). Myös näennäisesti samankaltaiset tilanteet voivat rakentua keskenään erilaisiksi. Tykkyläinen (2010) on havainnut, että kuva-arvuuttelutilanteet voivat muodostua erilaisiksi lasten ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa (tyypilliset 5-vuotiaat lapset) ja puheterapeutin ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa (kielihäiriöiset 5-vuotiaat lapset). Äitien ja

puheterapeuttien arvuutteluvuorot rakentuivat kuva-arvuuttelutilanteissa eri tavoin, ja samalla lapset käsittelivät niitä korjausaloitteillaan eri tavoin ongelmallisena. Sidnell (2010) on puolestaan tarkastellut neljävuotiailta ja viisivuotiailta tyypillisesti kehittyviltä lapsilta samalla tavalla kerättyä leikkivuorovaikutusaineistoa ja havainnut eroa sen suhteen, kuinka paljon eri-ikäisten lasten leikkivuorovaikutuksessa esiintyy toisen puheen oikeellisuuteen tai hyväksyttävyyteen liittyviä haasteita ja vaikeasti tulkittavissa olevia deiktisiä viittaussuhteita. Eri ikäisten lasten vuorovaikutuksessa havaitut erot heijastuivat vastaavasti lasten korjausaloitteisiin (Sidnell 2010).

1.5 Lasten korjausaloitteiden tutkimus

Korjauksen tarkastelu lasten keskusteluissa on painottunut lasten oman puheen korjaukseen (itsealoitetut itsekorjauksen ja korjausaloitteisiin vastaaminen) ja toisen suoraan korjaamiseen (vrt. esim. Corsaro 1977; Gallager 1977; Anselmi, Tomasello ja Acunzo 1986; Brinton ym. 1986a; Brinton ym. 1986b; Forrester ja Cherington 2009; Corrin 2010; Laakso 2010; Morgenstern ym. 2013). Lasten korjausaloitteiden tutkimus on vielä kaiken kaikkiaan melko vähäistä ja kattavaa kuvaa korjausaloitteiden tyypillisesti etenevästä omaksumisesta ja kielihäiriön tai muiden vuorovaikutukselle haasteita asettavien tekijöiden mahdollisista vaikutuksista lasten korjausaloitteisiin ei ole vielä saatu (vrt. kuitenkin esim. Merrison ja Merrison 2005; Tykkyläinen 2005, 135–153; Tykkykäinen 2007, 2010; Newbold, Howard, Wells 2011; Sidnell 2010; Savijärvi 2011, 158–164).

Varhaisessa lasten pragmaattisia taitoja tarkastelevassa vuorovaikutuksen tutkimuksessa ja psykolingvistisessä tutkimuksessa korjausaloitteita on tarkasteltu myös osana erilaisten jälkijäsenten tai pyyntöjen joukkoa (engl. Contingent query sequences; Request-Response Sequences), ja korjausaloitteita kutsuttiin aluksi erilaisiksi pyynnöiksi tai kysymyksiksi, kuten toistopyynnöiksi, tarkistuskysymyksiksi ja selvennyspyynnöiksi (Garvey 1977; vrt. myös Tykkyläinen 2007).

Tämä tutkimusperinne alkoi jo ennen kuin keskustelun korjausjäsenyyttä kuvattiin keskustelunanalyttisen tutkimuksen piirissä Schegloffin ja hänen kumppaneidensa (1977) klassisessa artikkelissa. Lasten korjausaloitteita tarkasteltaessa yhdistetäänkin usein eri tutkimusperinteiden termistöä ja löydöksiä (vrt. myös McTear 1985; Tykkyläinen 2007, Samuelsson ja Lyxell 2014).

Varhaisempaan perinteeseen pohjautuen Garvey (1977) luokitteli ”korjauspyynnöt” yhtäältä sen mukaan, mitä niillä nostettiin edeltävästä vuorosta korjausta vaativaksi (engl. selectivity function) ja toisaalta, miten ne määrittivät ongelman tai korjauksen tarpeen (engl. determining funktion)¹⁰. Toisin kuin korjausaloitteiden korjauspyyntöjen katsottiin ikään kuin määrittävän, minkälaiset korjaukset ovat niiden jälkeen oikeita tai sopivia (vrt. esim. Garvey 1977; Anselmi, Tomasello ja Acunzo 1986; Gallagher 1981)¹¹. Sopivan pyynnön (korjausaloitteen) ja sopivan vastauksen (korjauksen) esittämisen katsottiin edellyttävän erilaisia kielellisiä ja pragmaattisia taitoja, kuten vuorovaikutuskumppanin tarpeiden huomioimista, korjauksen tarpeen ymmärtämistä, keskustelussa kohdattujen ongelmien havaitsemista (”diagnosointia”) ja kykyä nostaa ongelmia esille (ks. esim.; Brinton ja Fujiki 1982). Lasten korjausaloitteita arvioitiin usein normatiivisesti sen perusteella, kuinka tarkasti tai spesifisti keskustelussa ilmennyt ongelma on havaittu ja ilmaistu korjauspyynnöllä.

Tämän lähtöoletuksen pohjalta muodostui käsitys, jonka mukaan korjausaloitteen spesifisyys tai vahvuus heijastaa suoraan myös lasten kielellisiä ja pragmaattisia taitoja havaita ja korjata keskustelussa kohtaamiaan ongelmia. Käsitys keskustelun luonteesta oli tässä lähestymistavassa alun perin staattisempi ja normatiivisempi kuin keskusteluanalyyseissä. Katsottiin, että korjausaloitteen esittäjä voi yksinään diagnosoida keskustelussa kohtaamansa ongelman, ja sitten esittää korjauspyynnön, jolla hän määrittää, minkälaisen korjausvuoron ongelmavuoron tuottajan tulisi esittää ((ks. esim.; Garvey 1977; Gallagher 1981; Brinton ja Fujiki 1982)¹². Arviot siitä, kuinka hyvin lapsi onnistui korjausaloitteen

¹⁰ Garveyn (1977) luokittelussa korjausaloitepyynnöt luokiteltiin kuuteen luokkaan sen perusteella, kuinka ne kohdistuvat edeltävään vuoroon ja minkälaista korjausta niillä pyydettiin: Epäspesifi toiston pyyntö, (Non-specific request for repetition), Spesifi toiston pyyntö, (Specific request for repetition), Spesifi vahvistuspyyntö, (Specific request for confirmation), Spesifi tarkennuspyyntö, (Specific request for specification), Täydennyspyyntö, (Potential request for elaboration) ja Varmistuspyyntö, (Potential request for confirmation). Garveyn (1977) esittämän teorian ja kuvaamien aineistoesimerkkien pohjalta voidaan arvioida, että epäspesifit toistopyynnot vastaavat keskusteluanalyyseissä kuvattuja (vrt. luku 1.4) avoimia (edeltävää vuoroa eriytmättömästi ongelmallisena käsitteleviä) korjausaloitteita, spesifit korjauspyynnot kohdistuvat johonkin edeltävän vuoron osaan (vrt. myös esim. Anselmi, ym. 1986) ja edeltävää vuoroa potentiaalisesti ongelmallisena pitävät korjauspyynnot nostavat edeltävästä vuorosta ongelmalliseksi jonkin sellaisen yksityiskohdan, jota siinä ei varsinaisesti mainita. Varmistusta pyytävät korjausaloitteet vastaavat toiminnaltaan tulkintaehdokkaita, jotka luovat keskustelussa odotuksen korjausaloitteessa esitetyn tulkinnan hylkäämiselle tai hyväksymiselle (vrt. esim. Dingemanse ja Enfield 2015, Dingemanse ym. 2015; vrt. myös luku 1.4).

¹¹ Keskusteluanalyyseissä tutkimuksessa tarkastellaan, minkälaisilla korjausvuoroilla korjausaloitteet luovat odotusta tai minkälaiset korjausvuorot ovat keskustelussa niiden jälkeen tyyppisiä (vrt. esim. Haakana ym. 2016). Ne eivät kuitenkaan määritä, minkälaiset korjausvuorot ovat niiden jälkeen sopivampia tai oikeampia kuin toiset.

¹² Koska ongelmavuoron tuottaja voi tehdä päätelmiä keskustelussa kohdatusta ongelmasta myös kontekstin, oman aikaisemman puheensa monitoroinnin sekä vallitseviin asiutiloihin ja korjausaloitteen esittäjään liittyvän tiedon pohjalta, ei tiettyä korjausaloitekäytännettä vain harvoin seuraavia korjausvuoroja pidetä lähtökohtaisesti poikkeavina tai epätarkoituksenmukaisina

esittämisessä tai niihin vastaamisessa, perustuivat osittain keskustelun itsensä ulkopuolisiin normeihin ja/tai ennalta laadittuihin luokituksiin (vrt. esim. Garvey 1977).

Schegloffin ym. (1977) ryhmittelyyn ja Garveyn (1977) luokitteluun perustuvien periaatteiden lisäksi käytössä on myös muita lasten korjausaloitteiden tarkastelussa käytettyjä luokitteluperiaatteita (vrt. esim. Merrison ja Merrison 2005). Usein huomiota on kiinnitetty myös siihen, onko puheenvuoro kielelliseltä muodoltaan yksinkertainen tai helppo tuottaa. Esimerkiksi toistoon ja mitä-sanaan perustuvia lasten korjausaloitteita on pidetty muodoltaan yksinkertaisina ja lasten puheeseen varhain ilmaantuvina tai vähäisempää kielitaitoa ilmentävinä kuin ongelmaa edeltävään vuoroon rajaavat korjausaloitteet. Lasten korjausaloitteiden spesifisyyden rinnalla on tällä tavoin kiinnitetty huomiota myös niiden muodon ”kompleksisuuteen” (vrt. esim. Gallagher 1981; Sidnell 2010). Toisaalta korjausaloitteen muotoa on voitu tarkastella myös siltä kannalta, kuinka eksplisiittisesti se kuvaa esimerkiksi tehtävätyöskentelyssä kohdattua ongelmaa (Merrison ja Merrison 2005)

Lasten korjausaloitteiden tutkimuksessa sekä spesifeihin korjauspyyntöihin vastaamista että niiden esittämistä on pidetty enemmän taitoa vaativana kuin neutraaleihin (epäspesifeihin) korjauspyyntöihin vastaamista tai niiden esittämistä (vrt. Brinton ym. 1986a; Brinton ym. 1986b; McTear ja Conti-Ramsden 1992, 98–100; Hargrove, Straka, Medders 1988; Shatz ja Watson O’relly (1990). Samalla korjausaloitteiden tuottoa on voitu arvioida myös niiden muodon kompleksisuuden perusteella.

Myös keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tarkastellaan edelleen yleisesti, minkä muotoisia tai kuinka vahvoja korjausaloitekäytänteitä lapset käyttävät. Termi vahvuus (vrt. spesifisyys) viittaa keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa kuitenkin ensisijaisesti siihen, kuinka korjausaloite paikantaa ongelman edeltävään vuoroon tai miten se nostaa edeltävän vuoron keskustelussa ongelmalliseksi (Schegloff ym. 1977; Schegloff 1997, 506; Robinson ja Kevoe-Fedman 2010). Keskustelunanalyttisen näkemyksen mukaan korjausaloite ei yksinään määritä keskustelussa käsiteltävän ongelman luonnetta. Jossain lasten keskusteluita tarkastelevissa tutkimuksissa korjausaloitteiden vahvuuden katsotaan kuitenkin edelleen heijastavan melko suoraviivaisesti myös puheenvastaanoton onnistumista tai siinä ilmenneitä ongelmia (vrt. esim. Tykkyläinen 2005, 135–153 ja Talvinen 2019).

Lasten korjausaloitteita on voitu tarkastella myös suoraan niiden kokonaismäärän tai esiintymistiheyden perusteella (vrt. esim. Gallagher 1981; Brinton ja Fujiki 1982). Tällöin aikuisia tai vertailuryhmää vähäisemmän korjausaloitteiden määrän on voitu katsoa ilmentävän lasten kielellisten ja/tai pragmaattisten taitojen varhaisuutta, kypsymättömyyttä tai poikkeavuutta (Brinton ja Fujiki 1982). Lasten korjausaloitteiden vähäisempää määrää suhteessa aikuisten korjausaloitteiden määrään on selitetty myös sillä, että lapset saattavat jättää korjausaloitteita esittämättä osittain myös aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen epäsymmetrisyyteen liittyvien tekijöiden takia (McTear ja Conti-Ramsden 1992, 101). Verrokkiryhmää runsaampi korjausaloitteiden käyttö on puolestaan voitu selittää sillä, että kielihäiriöiset lapset voivat olla puheen ymmärtämisen vaikeuksiensa takia muita harjaantuneempia esittämään korjausaloitteita (emt.). Toisaalta on myös havaittu, ettei korjausaloitteiden kokonaismäärä aina korreloi tyypillisesti kehittyvilläkään lapsilla lasten kielitaidon kanssa kumpaankaan suuntaa (Gallagher 1981). Yhtenä luonnollisena osaselityksenä tälle voidaan pitää sitä, että lapset ovat saattaneet kohdata eri määriin ongelmia tutkittavassa aineistossa.

Lasten korjausaloitteita tarkastelevissa tutkimuksissa on tyypillisesti käytetty yhtäältä luonnollista vuorovaikutusta, kuten esimerkiksi vapaita leikkiutilanteita (aikuisten ja lasten kesken tai lasten kesken) ja puheterapiavuorovaikutusta (vrt. esim. Gallagher 1981; Tykkyläinen 2007). Toisaalta lasten keskustelussa kohtaamia ongelmia on pyritty myös kontrolloimaan, esimerkiksi keräämällä aineisto tehtävänratkaisutilanteista, joissa tehtävänantoihin on tarkoituksella sisällytetty niiden tulkinnan ja tehtävän ratkaisun kannalta ongelmallisia elementtejä (vrt. esim. Leinonen ja Letts 1997; Merrison ja Merrison 2005).

Ongelmien suhteen kontrolloiduissa tehtävänratkaisutilanteissa on saatu viitteitä siitä, että ainakin varttuneemmat kielihäiriöiset lapset, joilla ei ole erityisiä pragmaattisia vaikeuksia (ikä 7–11 vuotta), käyttäisivät yhtä paljon ja ongelman eksplisiittisesti ilmaisevia korjausaloitteita kuin tyypillisesti kehittyvät lapset (Merrison ja Merrison 2005). Tykkyläinen (2007) on puolestaan havainnut, että jo 5-vuotiaat kielihäiriöiset lapset käyttävät myös ongelman edeltävän vuoron osaan kohdistavia korjausaloitteita kontrolloimattomassa luonnollisesti esiintyneessä puheterapiatyöskentelyssä. Sen sijaan lasten, joilla on myös kielen käyttöön liittyviä pragmaattisia vaikeuksia, on havaittu käyttävän kontrolliryhmiä vähemmän korjausaloitteita ongelman suhteen kontrolloiduissa tehtävälanteissa.

(Leinonen ja Letts 1997; Merrison ja Merrison 2005). Merrison ja Merrison (2005) seurantatutkimuksessa nämä lapset kuitenkin suoriutuivat paremmin saatuaan keskustelussa kohdattujen ongelmien esiin nostamisen taitoja tukevaa kuntoutusta.

Perinteisessä lasten korjausaloitteiden tutkimuksessa on siis kiinnitetty yhtäältä huomiota korjausaloitteiden kielelliseen muotoon, kuten siihen, koostuvatko ne toistosta tai onko niissä ongelman edeltävään vuoroon paikantavia kysymyssanoja, toisaalta siihen, kuinka neutraalisti tai spesifisti edeltävää vuoroa käsitellään ongelmallisena ja kolmanneksi korjausaloitteiden kokonaismäärään. Erilaisten korjausaloitteiden määriä on voitu tarkastella vapaassa keskustelussa tai suhteessa kontrolloiduissa tehtävänratkaisutilanteissa tehtäviin tarkoituksella upotettuihin ongelmallisiin vuoroihin tai elementteihin.

Laadullisissa aineistolähtöisissä tutkimuksissa on alettu kiinnittää viimevuosikymmeninä entistä enemmän huomiota myös luonnollisten vuorovaikutustilanteiden rakentumiseen ja lasten keskusteluissa kohtaamiin haasteisiin, jotka voivat vaikuttaa sekä lasten kohtaamiin ja käsittelemiin ongelmiin että lasten käyttämien korjausaloitekäytänteiden muotoon (vrt. Tykkyläinen 2007; Sidnell 2010; Rasku 2018).

Tämän pohjalta on esitetty myös kritiikkiä perinteistä kehityksellistä näkökulmaa edustavaa lasten korjausaloitteiden tarkastelua kohtaan. Sidnell (2019) on tarkastellut 4- ja 5- vuotiaiden lasten korjausaloitteita lasten keskisissä leikkitilanteissa. Vuorovaikutuksessa kohtaamat haasteet ja korjausaloitteilla käsiteltävät ongelmat olivat erilaisia nelivuotiaiden keskinäisissä ja viisivuotiaiden keskinäisissä leikkivuorovaikutus tilanteissa. Nelivuotiailla painottui yhtäältä puheen kuulemisen (puheesta selvää saamisen) ongelmat, vuorovaikutuskumppanin puheessa havaittujen ongelmien, kuten artikulaation, taivutusmuotojen ja sanavalintojen ongelmat, sekä vuorovaikutuskumppanin puheenvuoron hyväksyttävyyteen liittyvät ongelmat, kuten se, että sanottu asia koettiin kasvoja uhkaavaksi. Samalla nelivuotiaiden lasten korjausaloitteet painottuivat edeltävän vuoron osittaiseen toistoon. Toistoa käytettiin kuitenkin monipuolisesti edellä mainittujen ongelmien ratkomiseen. Viisivuotiaiden lasten keskinäisissä leikkivuorovaikutustilanteissa puolestaan esiintyi runsaasti viittaussuhteisiin liittyviä ongelmia ja niiden ratkomiseen hyvin soveltuvia (vrt. myös esim. Haakana ym. 2016) kysymyssanan sisältäviä edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavia korjausaloitteita.

Perinteisen lasten korjausaloitteiden tutkimuksen oletusten valossa Sidnellin (2010) havaitsemaa eroa nelivuotiaiden ja viisivuotiaiden lasten käyttämissä korjausaloitteissa olisi voitu selittää siten, että toistoon perustuvat korjausaloitteet omaksutaan varhaisemmin kuin ongelman edeltävän vuoron osaan kohdistavat kysymyssanan sisältävät korjausaloitteet. Tämä selitys ei kuitenkaan ottaisi huomioon sitä, että nelivuotiaat lapset käyttivät toistoa korjausaloitteena monipuolisesti keskustelussa. Epävarman kuulemisen ongelmien ratkomista lukuun ottamatta ne nostivat edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi tai kohdistivat ongelman johonkin edeltävään vuoroon liittyvään yksityiskohtaan. Toiston käyttö korjausaloitteena on myös melko yleistä aikuistenkin keskusteluissa (vrt. esim. Haakana ym. 2016). Sidnell (2010) katsoikin itse, että lasten korjausaloitteiden välillä havaittu ero selittyy perinteistä kehityksellistä lähestymistapaa paremmin sillä, että eri-ikäisten lasten keskusteluissa oli erilaisia haasteita (esim. nelivuotiaiden vuorovaikutuskumppanien epäselvä puhe vs. viisivuotiaiden vuorovaikutuskumppanien tapa ilmaista viittaussuhteita) ja nämä haasteet johtivat erilaisten ongelmien kohtaamiseen ja ratkomiseen keskustelussa.

Sidnellin (2011) tutkimus osoitti myös, että neljä- ja viisivuotiaiden lasten keskinäinen leikkivuorovaikutus voi rakentua eri tavoin ja asettaa erilaisia tarpeita korjausaloitteiden käytölle. Tykkyläinen (2009, 2010) on havainnut vastaavasti, että arvuuttelutehtäviin liittyvä vuorovaikutus voi rakentua eri tavoin tyypillisesti kehittyvien 5-vuotiaiden lasten ja heidän äitiensä kesken kotona, kuin osana kuntouttavaa puheterapiavuorovaikutusta kielihäiriöisten lasten puheterapiakäynneillä (2010). Samalla lapset nostivat myös tehtävää asettavia vuoroja eri tavoin ongelmalliseksi (ks. tarkemmin Tykkyläinen 2009, 2010) Kielihäiriöisillä lapsilla korjausaloitteiden käyttö painottui yksityiskohtien selvittämiseen ja tarkistamiseen, kun taas tyypillisesti kehittyvät lapset esittivät tehtävän ratkaisuvaihtoehtoja rajaavia (tulkintaa tarjoavia) korjausaloitteita. Lasten kielellisten taitojen lisäksi tässä vuorovaikutustilanteella ja sen muotoutumisella oli selvästi merkitystä siihen, minkälaisia korjausaloitteita lapset käyttivät. Lähikontekstin muotoutumisen merkitykseen viittaa myös havainto siitä, että kolmevuotiaiden lasten on havaittu käyttävän korjausaloitteita lasten ja äitien keskinäisessä leikkivuorovaikutuksessa runsaammin äitien esittämien kysymysten jälkeen kuin äitien muiden puheenvuorojen jälkeen (Rasku 2018).

Sidnellin (2010) ja Tykkyläisen (2009, 2010) tutkimuksen luovat uraa näkemykselle, jonka mukaan lasten kehitysvaihe ja kielelliset taidot voivat

vaikuttaa yleisesti lasten vuorovaikutuksen muotoutumiseen ja lasten keskustelussa kohtaamiin haasteisiin ja sitä kautta myös heidän käyttämiinsä korjausaloitteisiin. Tämä ei kuitenkaan poissulje sitä, etteikö lasten kielelliset taidot voisi samalla vaikuttaa perinteisen näkökulman mukaisesti jossain määrin myös suoraan lasten käyttämien korjausaloitteiden muotoon.

1.6 Tutkimuksen tarkoitus

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomenkielisten iältään ja kielellisiltä taidoiltaan erilaisten kielihäiriöisten lasten toisen puheeseen kohdistamia korjausaloitteita neljässä erilaisessa puheterapia- ja leikkivuorovaikutustilanteessa. Tutkimuksessa kuvataan lasten käyttämien korjausaloitteiden rakennetta ja toimintaa, korjausaloitteilla käsiteltävien ongelmien luonnetta sekä korjausaloitteiden esiintymisympäristöä. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lasten korjausaloitteiden käytössä mahdollisesti havaittavia eroja sekä niiden suhdetta keskustelussa käsiteltävien ongelmien luonteeseen ja meneillään olevaan keskustelukontekstiin.

Kyseessä on laadullinen monitapaustutkimus, jolla ei pyritä yleistettävissä olevaan määrälliseen tietoon siitä, minkälaisia korjausaloitteita kielihäiriöiset lapset yleensä käyttävät tai miten kielihäiriö vaikuttaa lasten korjausaloitteiden käyttöön laajemmin. Tutkimukseen osallistuvien lasten määrä on pieni, eikä heistä muodostu iän ja kielihäiriön vaikeusasteen suhteen yhtenäistä ryhmää. Tutkimusasetelmaan on myös sisäänrakennettu oletus siitä, että tarkasteltaviin luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin liittyvät piirteet saattavat osaltaan vaikuttaa lasten korjausaloitteiden määrään ja muotoon. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella myös näitä piirteitä.

Tutkimukseni vastaa seuraaviin kysymyksiin:

1. Minkälaisia korjausaloitekäytänteitä lapset käyttävät tarkasteltavissa puheterapia- ja leikkivuorovaikutustilanteissa, ja voidaanko erilaisten korjausaloitekäytänteiden käytössä havaita eroja lasten ja/tai vuorovaikutustilanteiden välillä?
2. Minkälaisia vuorovaikutuskumppanin puheen tulkintaan liittyviä ongelmia lapset nostavat tyypillisimmin käsiteltäväksi tarkasteltavassa puheterapia- ja leikkivuorovaikutustilanteissa ja voidaanko lasten ja/tai vuorovaikutustilanteiden välillä havaita eroa tyypillisimmin käsiteltyjen ongelmien suhteen?
3. Voiko lasten keskustelussa käsiteltäväksi nostamalla ongelmilla olla varteenotettavaa merkitystä lasten korjausaloitteiden käytössä mahdollisesti havaittavien erojen selittämisessä?
4. Voiko meneillään olevalla vuorovaikutustilanteella ja siinä muodostuvilla lähikonteksteilla olla varteenotettavaa merkitystä lasten korjausaloitteiden käytössä mahdollisesti havaittavien erojen selittämisessä?

2. Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen aineisto on kerätty kuudelta kielihäiriöiseltä lapselta videokuvaamalla jokaista tutkimukseen osallistuvaa lasta kahdessa puheterapiatilanteessa (kuntouttava ja arvioiva puheterapia) ja kahdessa leikkitalanteessa (lasten välinen leikkitalanne ja lapsen ja vanhemman välinen leikkitalanne). Kuntouttava puheterapiavuorovaikutustilanne on kuvattu lasta aineistonkeruun aikaan kuntouttavan puheterapeutin vastaanotolla kunnallisessa terveyskeskuksessa tai Kansaneläkelaitoksen lääkinällisen kuntoutuksen yksilöterapiakäyntinä lapsen päiväkodissa. Arvioivassa puheterapiatilanteessa puheterapeutina toimii jokaisen lapsen kanssa tämän tutkimuksen tekijä. Lapsen ja vanhemman väliset leikkitalanteet on kuvattu lasten kotona lapsen äidin tai lapsen isän kanssa. Viidellä lapsella vuorovaikutuskumppanina näissä leikkitalanteissa oli äiti ja yhdellä isä. Tutkimukseen osallistuvan lapsen ja toisen lapsen välinen leikkitalanne on kuvattu lapsen kotona tai päiväkodissa, ja leikkitoiverina on toiminut lapsen ystävä tai sisarus. Vuorovaikutusaineiston kokonaiskesto on 21 tuntia 42 minuuttia.

Leikkivuorovaikutusaineiston keruu tapahtui laajemman (Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus) tutkimushankkeen¹³ aineistonkeruusuunnitelmaa noudattaen. Tämän tutkimuksen leikkivuorovaikutusaineistosta haluttiin vertailukelpoinen hankkeessa kerätyn viisivuotiaiden tyypillisesti kehittyvien lasten aineiston kanssa. Tyypillisesti kehittyvien ja kielihäiriöisten lasten korjausaloitteiden vertailusta leikkivuorovaikutuksessa päätettiin kuitenkin luopua.

Tutkimukseen osallistuvat lapset olivat aineiston keruun aikaan 5–8 -vuotiaita, ja heille oli annettu Maailman terveysjärjestön (WHO) tautiluokituksen ICD-10 mukainen diagnoosi F80.2 Puheen ymmärtämisen häiriö (engl. mixed receptive-expressive language disorder; Tautiluokistus ICD-10, 2011). Tätä diagnoosikoodia käytetään yleisesti lasten kielihäiriöistä, jotka ulottuvat puheilmaisun lisäksi myös puheen ymmärtämiseen. Aineiston keruun aikaan käytettiin myös termiä kehityksellinen kielihäiriö (engl. Specific Language Impairment, SLI, joka nykyään lukeutuu kehityksellisiin kielihäiriöihin; Developmental Language Disorder, DLD). Osalla lapsista oli vaikea-asteinen kielihäiriö ja osalla lievempi kielihäiriö. Lasten taustatiedot on koottu potilasasiakirjoista ja lapsille tämän tutkimuksen yhteydessä tehdyistä logopedisista kielellisistä arvioista. Tutkimukseen osallistuvien lasten sekä heidän vanhempiensa ja kuntouttavien puheterapeuttien tunnistetiedot on häivytetty litteraattikokoelmasta ja väitöskirjasta.

Vuorovaikutusaineisto on kerätty, litteroitu ja analysoitu keskusteluanalyttisen tutkimusparadigman periaatteita noudattaen (vrt. esim. Laakso 2008). Aineistosta on etsitty kaikki sellaiset korjaussekvenssit, joissa lapsi nostaa vuorovaikutuskumppaninsa puheenvuoron tai sen tulkitsemisen keskustelussa ongelmalliseksi. Korjaussekvenssien tunnistamisessa on käytetty keskustelun rakentumisen tarkasteluun perustuvaa aineistolähtöistä sekventiaalista analyysiä, jossa huomio kiinnittyy siihen, kuinka puheenvuorot toimivat luonnollisessa keskustelussa ja minkälaisia toiminnallisia kokonaisuuksia niistä muodostuu (vrt. esim. Goodwin ja Heritage 1990; Raevaara 1997; Schegloff 2007; Peräkylä ja Ruusuvuori 2011; Schegloff, Koshik, Jacoby ja Olsher 2002). Myös aikaisemman tutkimuksen perusteella muodostunut tieto siitä, kuinka korjausaloitevuorot yleensä rakentuvat (vrt. esim. Schegloff ym. 1977; Haakana ym. 2016), auttoi korjausaloitteiden alustavassa tunnistamisessa aineistosta. Oleellisena kriteerinä aineistokokoelmaan hyväksymiselle oli kuitenkin se, kuinka

¹³ Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus, Helsingin yliopisto 2004–2010

lapsen puheenvuoro toimi juuri omassa esiintymiskontekstissaan (ks. tarkemmin luku 2.4).

Kaikki lopulliseen aineistokokoelmaan hyväksytyt aineistoesimerkit on analysoitu yksityiskohtaisesti tarkastelemalla niiden sekventiaalista rakentumista sekä puheenvuorojen muotoutumista. Lasten korjausaloitteita ja niiden esittämiseen käytettyjä käytänteitä tarkastellaan suhteessa keskustelussa ongelmalliseksi nostettuun ainekseen ja keskustelukontekstiin. Aineistoesimerkit on ryhmitelty aikaisempaa tutkimustietoa hyödyntävän aineistolähtöisen analyysin perusteella 1) korjausaloitekäytänteen, 2) keskustelussa käsiteltävän ongelman ja 3) korjausaloitteen esiintymiskontekstin perusteella.

Korjausaloitteiden ryhmittelyssä erilaisiksi korjausaloitekäytänteiksi tukeudutaan keskusteluanalyttisen tutkimusparadigman piirissä muodostuneisiin aineistolähtöisiin ryhmittelyperiaatteisiin (vrt. Schegloff ym. 1977). Keskustelussa kohdattuja ongelmia ryhmiteltäessä niitä ja niiden ratkomista tarkastellaan ensisijaisesti keskustelussa tapahtuvana toimintana (vrt. Schegloff ym. 2002). Aineistoesimerkkien analyysi sisältää kuitenkin jonkin verran pohdintaa myös keskustelussa koetun ongelman syntyyn mahdollisesti vaikuttaneista puheen vastaanottoon ja prosessointiin liittyvistä tekijöistä.

Korjausaloitteiden esiintymiskontekstin tarkastelu tapahtuu kaiken kaikkiaan kolmella tasolla: Yhtäältä kiinnitetään huomiota siihen, missä vuorovaikutustilanteessa (kuntouttava puheterapia, arvioiva puheterapia, lasten keskinen leikkivuorovaikutus vai lapsen ja vanhemman välinen leikkivuorovaikutus) korjausaloitteet esiintyvät. Toisaalta lasten korjausaloitteet ryhmitellään vuorovaikutustilanteessa meneillään olevan laajemman toiminnan perusteella (esimerkiksi toiminnan suunnitteluun liittyvä keskustelu tai puheterapiatehtävän ratkaisutoimintaan liittyvä keskustelu). Kolmanneksi huomiota kiinnitetään myös siihen, kuinka keskustelussa ongelmalliseksi koettua puheenvuoroa edeltävien puheenvuorojen muodostama keskustelun lähikonteksti rakentuu.

Laadullisen analyysin ja siihen pohjautuvien ryhmittelyiden pohjalta on tarkasteltu korjausaloitteiden kokonaismääriä (korjausaloitteiden määrä tunnissa tai korjausaloitteiden kappalemäärä) ja korjausaloitteiden suhteellisia osuuksia (F %). Määrällinen analyysi perustuu 112 korjausaloitteen tarkasteluun. Tutkimuksessa kerättyä määrällistä tietoa käytetään laadullisen analyysin tukena. Tutkimuksessa

esitetyt yksittäiset määrälliset tiedot eivät ole yleistettävissä suoraan laajempia lapsiryhmiä tai vuorovaikutustilannetyyppejä koskeviksi.

2.1 Tutkimuksen eettisyyteen liittyvät ratkaisut

Tutkimuksessa ja sen raportoinnissa on pyritty yleisten tieteen eettisten periaatteiden mukaisesti luotettavan tiedon tuottamiseen ja tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen vaikuttavien tekijöiden riittävän tarkkaan raportointiin (vrt. myös luku 7.4). Aineiston keruussa, analysoinnissa ja raportoinnissa on noudatettu ihmisiin ja terveydenhuollon asiakkaisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita.

Tutkimukselle on saatu kyseisen sairaalapiirin eettisen toimikunnan puoltava lausunto¹⁴. Tutkimukseen osallistuvien lasten rekrytointiin ja tietojen keräämiseen sairaalan potilasasiakirjoista on saatu lupa siltä keskussairaalan yksiköltä, joka vastasi lasten kielellisten taitojen arvioimisesta ja kuntoutussuunnitelmien laadinnasta. Lupa tutkimuksessa käytettävän aineiston keruuseen, säilytykseen ja käyttöön on kysytty erikseen myös jokaisen lapsen vanhemmalta (vrt. liitteet 2–5).

Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja tutkittavilla (tutkittavien vanhemmilla) on ollut oikeus peruuttaa tutkimuslupa tutkimuksen missä vaiheessa tahansa. Tutkimukseen osallistuminen (tai siitä kieltäytyminen) ei ole vaikuttanut lasten saamiin hoitoihin tai kuntoutukseen. Tutkimus on noninvasiivinen, ja lapsilla on ollut itsellään mahdollisuus halutessaan vetäytyä pois aineistonkeruutilanteista.

Tutkimukseen osallistuneiden lasten ja heidän vuorovaikutuskumppaniensa yksityisyyden suojasta on huolehdittu koko tutkimusprojektin ajan. Tutkimukseen osallistuvien lasten tunnistetiedot on häivytetty tutkimusraportista ja tutkimuksessa käytettävän aineistokokoelman litteraateista. Tutkimuksen videoaineistoa ja lasten taustatietoja on säilytetty ja käsitelty Helsingin yliopiston logopedian yksikön tutkimuksen tietoturvallisuusperiaatteita noudattaen.

¹⁴ Eettisen toimikunnan lausunto ja sen diaarinumero on toimitettu Helsingin yliopiston lääketieteelliseen tiedekuntaan väitöskirjan esitarkastuslupa-anomuksen yhteydessä.

2.2 Lasten ja vuorovaikutuskumppanien rekrytoiminen tutkimukseen

Tutkimukseen rekrytoitiin mukaan yksikielisiä suomenkielisiä perheitä, joiden lapsella on kielihäiriö ja WHO:n ylläpitämän tautiluokituksen ICD-10 mukainen diagnoosi F80.2 Puheen ymmärtämisen häiriö (engl. mixed receptive-expressive language disorder; vrt. Tautiluokistus ICD-10, 2011). Kyseessä on kielellinen erityisvaikeus tai kehityksellinen kielihäiriö, johon liittyy puheilmaisun ja puheen ymmärtämisen eri osa-alueiden vaikeuksia (ks. myös esim. Komulainen 2010; Bishop ym. 2017; Saar, Levänen, Komulainen 2018).¹⁵

WHO:n kansainvälisessä tautiluokituksessa (ICD-10) F80.2 Puheen ymmärtämisen häiriö lukeutuu puheen ja kielenkehityksen häiriöihin. Se määritellään kehitykselliseksi vaikeudeksi, jossa lapsen kielelliset taidot ja puheen ymmärtäminen jäävät selkeästi ikätasosta (ks. esim. Asikainen 2005, 16–21; Tautiluokitus ICD-10, 2011). Lapsen kyky ymmärtää kieltä on yleistä älykkyyssikää huonompi¹⁶. Kielelliset vaikeudet ilmenevät lähes aina myös puheilmaisussa ja lapsilla saattaa olla lisäksi vaikeuksia äänteiden ja sanojen äännerakenteiden tuottamisessa.

Diagnoosiluokka F80.2 valittiin edustamaan tässä tutkimuksessa kielihäiriötä, koska puheen ymmärtämisen vaikeuksia voidaan pitää lapsilla yhtenä selkeänä kliinisenä merkinä pitkäkestoisista kielellisistä vaikeuksista. Kun taas rajanveto puheen tuottoon ja puheen tuoton ohjelmointiin liittyvien motoristen vaikeuksien ja puheilmaisuun liittyvien kielellisten vaikeuksien välillä on usein vaikeampaa (Boyle, McCartney, O’Hare ja Law 2010; Saar ym. 2018, ks. myös Tarvainen 2017). Tämän takia toinen yleinen kielihäiriö diagnoosi F80.1 Puheen tuottamisen häiriö rajattiin tästä tutkimuksesta pois.

Lasten rekrytointi tehtiin yhteistyössä yliopistollisen keskussairaalan foniatriin kanssa. Perheiden rekrytointia varten sairaalan potilastietokannasta tehtiin ensin kerran haku kaikista hautekohetkellä 5-vuotiaista ja sitten kaksi kertaa kaikista

¹⁵ Aineiston keruun aikaan tämän diagnoosi edusti kielellisiä erityisvaikeuksia (Specific Language Disorders vrt. esim. Asikainen 2005, 16–21), joita oli Suomessa vielä hieman aikaisemmin kutsuttu yleisesti myös puheen ja kielen kehityksen erityisvaikeudeksi (ks. esim. Tykkyläinen 2005, 41). Tämän tutkimuksen julkaisemisen aikaan on otettu käyttöön termi kehityksellinen kielihäiriö (Developmental Language Disorder; DLD), joka kuvaa laaja-alaisempaa kielihäiriöiden joukkoa kuin termi kielellinen erityisvaikeus (Bishop ym. 2017). Tutkimuksen julkaisemisen aikaan tautiluokitus ICD-10 oli Suomessa edelleen käytössä ja tautiluokituksen seuraava version ICD-11 käyttöönottoa vasta valmisteltiin ja suunniteltiin (Pihlava 2018).

¹⁶ Sittenkin käyttöön otettujen kehityksellisen kielihäiriön (Developmental Language Disorder, DLD) kriteereihin ei enää kuulu selkeä taso ero kielellisten ja muiden kognitiivisten taitojen välillä.

hauntekohetkellä 4–8 -vuotiaista lapsista, jotka olivat saaneet sairaalassa ensisijaiseksi diagnoosiksi ICD-10 -tautiluokituksen mukaisen diagnoosin F80.2. Haku ja rekrytointi tehtiin kolmeen kertaan kahden vuoden aikana. Listalta karsittiin aluksi pois lapset, jotka olivat sairaalan tietojen mukaan kaksi- tai useampikielisiä perheistä tai joilla oli kielihäiriödiagnoosin lisäksi jokin muu diagnoosi, jonka voitiin katsoa vaikuttavan oleellisesti lapsen puheeseen, kieleen, vuorovaikutukseen tai lapsen kokonaiskognitiiviseen tasoon. Nämä kriteerit täyttävien lasten osoitteet selvitettiin sairaalan asiakirjoista ja väestörekisterikeskuksesta. Kolmen perheen osoitetiedot jäivät puutumaan.

Kielihäiriöisten lasten perheille lähetettiin rekrytointikirje, joka sisälsi tutkittavan tiedotteen sekä lupa-asiakirjat, joilla tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmat antoivat suostumuksensa lapselta kerättävän aineiston keruuseen ja käyttöön (Liitteet 1–5). Puheterapiatilanteiden kuvaamista ja käyttöä varten pyydettiin erilliset luvat myöhemmin (Liitteet 2–3). Rekrytointikirje lähetettiin yhteensä 125 lapsen perheelle ja vastaus saatiin kymmeneltä perheeltä. Perheet asuivat kahden eri kunnan alueella. Leikkivuorovaikutusaineiston keruuta varten rekrytointikirje sisälsi toiveen siitä, että toinen lapsen vanhemmista osallistuisi tutkimukseen lapsen vuorovaikutuskumppanina ja että, vanhemmat osallistuisivat sopivan lapsi-vuorovaikutuskumppanin etsimiseen (ystävän tai sisaruksen).

Vastausprosentti perheille lähetettyihin rekrytointikirjeisiin oli pieni (8 %). Tutkimukseen osallistuminen vaati lasten perheiltä vaivaa sekä uskallusta päästää vieras ihminen kotiinsa kuvaamaan vuorovaikutustilanteita. Tämä on saattanut jossain määrin vaikuttaa siihen, kuinka lapset valikoituivat tutkimukseen. Aineistoon on voinut valikoitua sellaisia perheitä, joiden vanhemmat ovat keskimääräistä aktiivisempia. Vanhempien koulutustaustan ja perheen asuinolojen¹⁷ perusteella arvioituna aineistoon valikoituneet perheet olivat kuitenkin heterogeenisiä sosioekonomisen taustan suhteen.

Kaikilla lapsilla, joiden perhe vastasi rekrytointikirjeeseen, oli aineiston keruun aikaan meneillään joko Kelan lääkinnällisen kuntoutuksen puheterapiajakso tai kunnallisen terveyskeskuksen puheterapiajakso, ja kaikki perheet suostuivat myös puheterapiavuorovaikutusaineiston keräämiseen. Puheterapiavuorovaikutusaineiston keräämistä varten otettiin yhteyttä kunkin lapsen omaan, kuntouttavaan puheterapeuttiin ja tiedusteltiin hänen halukkuuttaan

¹⁷ Asumismuoto (esim. vuokra-, omistus-, kerrostalo-, omakotitaloasunto) ja asuinalue.

ja mahdollisuuksiaan osallistua tutkimukseen. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten kuntouttavat puheterapeutit osallistuivat tutkimukseen. Kaikille lapsille löytyi myös vuorovaikutuskumppani lasten väliseen leikkivuorovaikutustilanteeseen.

Aineisto kerättiin alun perin kaikilta kymmeneltä lapselta, joiden vanhemmat vastasivat rekrytointikirjeeseen. Aineistokeruun jälkeen kymmenen kielihäiriöisen lapsen aineistosta karsiutui neljä lasta pois seuraavin perustein: Kahdella lapsista puheen tuoton ongelmat olivat niin vaikea-asteisia, että he kommunikoivat vielä etupäässä yksittäisillä sanoilla, ääntelyllä ja viittomilla. Ennakkokarsinnasta huolimatta näiden lasten puheessa oli dyspraktisia piirteitä. Yksi lapsi karsittiin pois tutkimuksesta, koska hänen perheessään oli ennakkokarsinnasta huolimatta kaksikielisyttä. Neljäs tutkimuksesta poisjätetty lapsi suoriutui ikätasoisesti tutkimuksen yhteydessä tehdyistä testeistä. Potilasasiakirjoista kävi myöhemmin ilmi, että lapsen diagnoosi oli ollut F80.1 Puheentuottamisen häiriö (vrt. ICD- 10-tautiluokitus) ja lapsi oli saavuttanut ikätasoaan siinä määrin, että kuntoutusta ei katsottu enää tarpeelliseksi. Jäljelle jäi kuusi lasta, joiden kielihäiriödiagnoosi F80.2 oli edelleen voimassa vielä yli vuoden kuluttua aineiston keräämisestä. Osallistuessaan tutkimukseen nämä lapset olivat 5;0–7;11 ikäisiä.

Tutkimukseen osallistuvat kuusi lasta edustivat siis 5–8 -vuotiaita yksikielisiä suomalaisia lapsia, joilla oli kielihäiriödiagnoosi (ICD-10 tautiluokituksessa dg. F80.2). Heidän kielihäiriölleen oli tyypillistä puheen ymmärtämisen vaikeudet, mutta kielelliset vaikeudet ilmenivät myös puheilmaisussa. Kaikki lapset käyttivät kuitenkin lausetasoisia ilmauksia. Lapsilla ei ollut erityisiä puhemotorisia vaikeuksia, eikä erityisiä sanojen äännerakenteiden hallinnan vaikeuksia. Yksittäisiä äännevirheitä ja lieviä äännerakenteiden yksinkertaistumisia kuitenkin esiintyi. Visuaalinen eli näönvarainen päättely oli ikätasolla, mutta kielelliset taidot jäivät ikäoletuksista. Lapsilla ei oltu havaittu viitteitä erityisistä kielen käyttöön liittyvistä pragmaattisista vaikeuksista tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvistä kontaktivaikeuksista.

2.3 Lasten taustatiedot

Lasten taustatiedot kerättiin heidän potilasasiakirjoistaan ja vanhemmiltaan. Tietoja on täydennetty tarpeen mukaan tutkimuksen yhteydessä tehdyn kielellisen arvion pohjalta. Vanhemmilta tietoa kerättiin haastattelemalla. Sairaalan potilasasiakirjoista tarkasteltiin foniatrien, puheterapeuttien ja neuropsykologien lausuntoja sekä puheterapeuttien tekemien kielellisten testien tulostaavakkeita. Aineiston keruuta edeltävien havaintojen lisäksi tarkastettiin myös sitä seuraavien sairaalassa tehtyjen tutkimusten dokumentit. Tietoja tarkasteltiin pidemmältä ajanjaksolta, koska haluttiin selvittää, oliko lapsen alun perin saama kielihäiriödiagnoosi pysynyt ja oliko lapsella todettu myöhemmin jotain muuta, mikä voisi olla takautuvasti merkittävää hänen kommunikointinsa ja vuorovaikutuksensa kannalta.

Tutkimukseen hyväksytyillä kuudella lapsella ei ilmennyt seurannassa (1,5–2 vuotta aineiston keruusta) mitään sellaista, minkä olisi voitu katsoa horjuttaneen alkuperäistä kielihäiriödiagnoosia. Yhdellä lapsella todettiin myöhemmin noin yhdeksän vuoden iässä neuropsykologin tutkimuksissa lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeutta, jonka katsottiin pohjautuvan kielellisen erityisvaikeuden lisäksi myös suuntien hahmottamisen vaikeuteen. Tämän ei kuitenkaan katsottu horjuttavan alkuperäistä kielihäiriödiagnoosia.

Foniatrien lausuntojen mukaan kaikkien lasten kuulo ja näkö sekä suun ja nielun rakenteet oli todettu normaaleiksi ennen kielihäiriödiagnoosin saamista. Kenelläkään lapsista ei oltu todettu muiden häiriöiden tai sairauksien poissulkuun tähtäävissä testeissä ja tutkimuksissa mitään poikkeavaa. Neuropsykologin tutkimuksissa kaikkien lasten kohdalla oli todettu yhtäältä kognitiivinen peruskapasiteetin olevan kokonaisuudessaan ikätasolla, toisaalta kielellisten päättelytaitojen olevan selkeästi visuaalisia päättelytaitoja heikompia. Lapsilla esiintyi yksittäisiä äännevirheitä kielenkärkiäänteissä (r-, l- ja d-äänteet) sekä lievää konsonanttiihtymien yksinkertaistumista. Kaikkien lapsien puhe oli kuitenkin vieraallekin aikuiselle ymmärrettävää, eikä viitteitä verbaalisesta dyspraksiasta tai dysartriasta ollut havaittavissa.

Kaikki lapset olivat saaneet diagnoosin F80.2 viimeistään neljän vuoden iässä. Kaksi lapsista oli tyttöjä ja neljä poikaa. Neljällä lapsella foniatri oli tuoreimman diagnoosin sanallisessa osuudessa määritellyt kielellisen erityisvaikeuden vaikeasteiseksi (ks. taulukko 2.1, Nanne, Risto, Joonas ja Iina). Näistä lapsista kaksi oli

iältään viisivuotiaita ja kaksi viisi ja puoli -vuotiasta aineistonkeruun aikana. Kahdella näistä lapsista puheen ymmärtämisen taidot jäivät Reynellin kielellisen kehityksen testin puheen ymmärtämisen osiossa yli kolmen standardipoikkeaman päähän ja kahdella lapsella kahden standardipoikkeaman päähän ikäryhmän keskiarvosta (vrt. taulukko 2.1). Kaikki nämä neljä lasta kuuluivat Kansaneläkelaitoksen vaikeavammaisille järjestämän kuntoutuksen piiriin.

Taulukko 2.1 Tutkimukseen osallistuvien lasten ikä ja kielihäiriö.

Lapsen peitenimi ja ikä aineiston keruun aikana	Kielihäiriödiagnoosi foniatriin lausunnoissa ja suoriutuminen Reynellin III kielellisen kehityksen testissä (Kortesmaa, Heimonen, Merikoski, Warma ja Varpela 2001)
Nanne 5;0	*F80.2 Vaikea-asteinen kielenkehityksen erityisvaikeus. *Puheen ymmärtäminen (Reynell III RP 36) jäi yli kolmen standardipoikkeaman päähän ikäryhmän keskiarvoisesta suorituksesta
Risto 5;0	*F80.2 Vaikea-asteinen kielen kehityksen erityisvaikeus *Puheen ymmärtäminen (Reynell III SP 42) jäi selvästi yli kolmen standardipoikkeaman päähän ikäryhmän keskiarvosta.
Joonas 5;6	*F80.2 Puheentuoton ja ymmärtämisen vaikeus, vaikea-asteinen *Puheen ymmärtämisen taidot jäivät kahden standardipoikkeaman päähän ikäryhmän keskiarvosta (Reynell III RP 51, SP66 -2sd)
Iina 5;6	*F 80.2 Puheen ja kielenkehityksen vaikea-asteinen erityisvaikeus *Puheen ymmärtäminen (RDLS III, RP 50 ja SP 62) jäi kahden standardipoikkeaman päähän ikäryhmän keskiarvoisesta suorituksesta.
Aaro 6;6	*F 80.2 Puheen ymmärtämiseen painottuva lieväasteinen erityinen kielenkehityksen vaikeus. *Puheen ymmärtäminen (RDLS III, RP 54, SP87) jäi alle yhden standardipoikkeaman päähän ikäryhmän keskiarvoisesta suorituksesta.
Veeti 7;11	*F80.2 Kielenkehityksen erityisvaikeus Myöhemmin, 9 vuoden iässä, todettu myös lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta, johon liittyy myös suuntien hahmottamisen vaikeutta. *Viisivuotiaana puheenymmärtäminen on jäänyt potilasasiakirjojen mukaan alle yhden standardipoikkeaman päähän ikäryhmän keskiarvosta.

Kahdella vanhimmalla lapsella kielihäiriö oli lieväasteisempi. Kuusi ja puolivuotiaalla Aarolla kielihäiriö oli luonnehdittu potilasasiakirjoissa ja nimetty diagnoosin sanallisessa osiossa lieväasteiseksi (vrt. taulukko 2.1). Vanhimman noin kahdeksanvuotiaan lapsen, Veetin, kielihäiriötä ei oltu luonnehdittu tai nimetty vaikea-asteiseksi sairaalan potilasasiakirjoissa. Kumpikaan näistä lapsista ei kuulunut tai ollut kuulunut Kansaneläkelaitoksen vaikeavammaisille järjestämän

kuntoutuksen piiriin. Sen sijaan molemmat heistä kävivät kunnallisen terveydenhuollon jaksottain järjestämässä puheterapiassa.

Aineiston keruun aikaan Aaron puheen ymmärtämisen vaikeutensa ei enää tullut Reynellin kielellisen kehityksen testissä selkeästi esille. Puheen ymmärtäminen jäi alle yhden standardipoikkeaman päähän ikäryhmän keskiarvosta. Veetin puheen ymmärtäminen oli vastaavasti jäänyt sairaalassa viiden vuoden iässä alle yhden standardipoikkeaman päähän ikäryhmän keskiarvosta. Aineiston keruun aikaan käytössä oli Reynellin kielellisen kehityksen testin suomenkielinen versio (RDLS III), jonka puheenymmärtämisen kokonaisreliabiliteetti oli vanhemmilla ikäryhmillä heikko (5-vuotiailla vain .60; 6-vuotiailla vain .54 ja 7 -vuotiailla. vain .55, vrt. Edwards, Fletch, Garman, Huges, Lets, Sinka 1997). Yhdessä muiden sairaalassa tehtyjen (logopedisten ja neuropsykologisten) tutkimusten tulosten kanssa nämä tulokset kuitenkin viittasivat selvästi siihen, että kahdella vanhimmalla lapsella (Aarolla ja Veetillä) oli lievempi kielihäiriö kuin neljällä heitä nuoremmalla lapsella.

Kahden vanhimman lapsen auditiivinen sarjamuisti oli kapea tai huomattavan kapea. Lisäksi toisella heistä (Veeti) todettiin myöhemmissä sairaalassa tehdyissä tutkimuksissa epävarmuutta myös kielellisten ainesten kuulonerottelussaan. Kaikkien neljän nuorimman vaikea-asteisesti kielihäiriöisten lasten potilasasiakirjoissa viitattiin puolestaan erilaisiin sanaston ja käsitteistön hallintaan liittyviin vaikeuksiin. Voidaan siis yhtäältä todeta, että kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten kielelliset vaikeudet viittasivat varsinaiseen kielihäiriöön. Toisaalta voidaan todeta, että lasten välillä oli eroa sekä iän että kielihäiriön vaikeusasteen suhteen.

2.4 Vuorovaikutusaineisto

Tutkimuksen vuorovaikutusaineisto on kerätty videokuvaamalla tutkimukseen osallistuvien lasten puheterapiavuorovaikutusta sekä ei-institutionaalista leikkivuorovaikutusta. Tutkimuksen leikkivuorovaikutus-aineisto koostuu lapsen ja hänen vanhempansa välisestä leikkivuorovaikutustilanteesta sekä lapsen ja toisen lapsen välisestä leikkitalanteesta. Puheterapiavuorovaikutus-aineisto koostuu kuntouttavasta puheterapiatapaamisesta lapsen oman kuntouttavan puheterapeutin kanssa ja arvioivasta puheterapiatapaamisesta tätä tutkimusta tekevän

puheterapeutin kanssa (ks. taulukko 2.2). Vuorovaikutuspareja oli yhteensä 24. Aineiston kokonaiskesto oli 21 tuntia 42 minuuttia.

Kielellinen arvio kesti kunkin lapsen kohdalla noin 60 minuuttia. Kuntouttavan puheterapiakerran pituus riippui lapsen kuntoutussuunnitelmasta ja satunnaisista tekijöistä, kuten myöhästymisistä ja tapaamisen venymisestä hieman tarkoitettua pidemmäksi. Tapaamisen kesto vaihteli lapsikohtaisesti 35 ja 60 minuutin välillä. Leikkivuorovaikutustilanteissa pyrittiin 60 minuutin aineistoon, mutta käytännössä aineisto jäi vanhemman ja lapsen välisen leikin osalta aiottua suppeammaksi.

Taulukko 2.2 Puheterapia- ja leikkivuorovaikutusaineistojen osa-aineistojen kestot tunteina ja minuutteina

Leikkivuorovaikutus		Puheterapiavuorovaikutus	
Leikkitilanne lapsen ja hänen vanhempansa välillä	Leikkitilanne lapsen ja hänen sisaruksensa tai toverinsa välillä.	Puheterapiakäynti lapsen kuntouttavan puheterapeutin vastaanotolla	Kielellinen arvio tutkivan puheterapeutin kanssa
Yhteensä 5 t. 3 min.	Yhteensä 6 t. 2 min.	Yhteensä 4 t. 33 min.	Yhteensä 6 t. 4 min
Osa-aineiston tunniste: LEIKKI V	Osa-aineiston tunniste: LEIKKI L	Osa-aineiston tunniste: PUTE	Osa-aineiston tunniste: ARVIO
Yhteensä 11 t. 5 min.		Yhteensä 10 t. 37 min	

Keskustelunanalyysin periaatteiden mukaisesti tässä tutkimuksessa pyritään käyttämään mahdollisimman autenttista tilanteista kerättyä vuorovaikutusaineistoa. Puheterapia on luonnollinen osa monen kielihäiriöisen lapsen arkea, ja leikkiä pidetään lapsille yleisesti luontaisena toimintana. Aineiston yhtenäisyyden ja vertailtavuuden takia arvioivaan puheterapiaan valittiin kaikille lapsille samat tai samankaltaiset tehtävät. Lisäksi leikkivuorovaikutustilanteissa lasten ja heidän vuorovaikutuskumppaniensa käyttöön annettiin tutkijan mukanaan tuomia leluja. Tapaamisen aluksi tutkija pyytää osallistujia pelaamaan tietyn kuva-arvuuttelupelin tutkijan mukanaan tuomilla kuvakorteilla¹⁸. Muutoin leikin ja vuorovaikutustilanteen kulkua ei ohjattu. Kuva-arvuuttelupelin jälkeen lapsi ja

¹⁸ Samaa kuva-arvuuttelutehtävää on käytetty tyypillisesti kehittyvien lasten korjausaloitteiden tarkastelussa Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus -tutkimushankkeen aineistossa (vrt. esim. Tykkyläinen 2010).

hänen vuorovaikutuskumppaninsa saavat leikkiä vapaasti tutkijan mukanaan tuomilla ja lapsen kotona tai päiväkodissa olevilla leluilla.

2.4.1 Lapsen ja vanhemman välinen leikkitilanne

Vuorovaikutusaineiston kerääminen aloitettiin lapsen ja vanhemman välisen leikkitilanteen videoimisella. Lapsen ja hänen vanhempansa leikkiä kuvattiin perheen kotona. Nauhoituksen alussa tehtiin yllä mainittu kuva-arvuuttelutehtävä (ks. luku 2.3), jossa lapsi ja aikuinen arvuuttelevat toisiltaan lattialle levitetyistä kuvakorteista. Kuva-arvuuttelupelin jälkeen lapsi ja aikuinen saivat leikkiä vapaasti leluilla, joita tutkija oli tuonut mukanaan. Leikkiin sai ottaa halutessaan mukaan myös perheen omia leluja. Tutkijan mukanaan tuomiin leluihin kuului: 1) ylhäältä avoin nukkekoti sekä siihen kuuluvat huonekalut ja nuket, 2) liikennematto ja siihen kuuluva osista koottava bensa-asema ja autoja, 3) lego-lelusarjaan kuuluva kalatori, johon kuului kalatorin myyjiä, asiakkaita, myyntitiski, kaloja ja äyriäisiä, kanoja ja tipuja sekä niiden säilytykseen sopivia laatikoita sekä 4) piirtotaulu. Viisi kuudesta kielihäiriöisestä lapsesta leikki äitinsä ja yksi isänsä kanssa.

Ennen kuvaamisen aloittamista tutkija vietti noin 30–40 minuuttia lasten kotona keskustellen lasten ja heidän vanhempiensa kanssa. Tässä yhteydessä lapset saivat myös tutustua tutkijan käyttämään kameraan. Näin sekä tutkija että hänen käyttämänsä kuvausvälineistö olivat lapselle jo jossain määrin tuttuja leikkitilanteen alkaessa. Leikkitilanne aloitettiin kuva-arvuuttelupelillä, minkä katsottiin auttavan tutkittavia siirtymään kahdenkeskiseen leikkiin. Lapsen ja aikuisen huomio kiinnittyi peliin, ja he pääsivät aloittamaan tilanteen toiminnalla, johon oli annettu selkeä toimintamalli. Lapset vaikuttivatkin keskittyvän pelitilanteeseen ja leikkiin heti nauhoituksen alusta. He eivät vaikuttaneet myöskään arastelevan kameran ja tutkijan läsnäoloa. Yhdelle lapselle tuli kuitenkin leikin lomassa muutamia kertoja mieleen, että hän haluaisi leikkiä kameralla, ja hän tulikin pari kertaa kuvaajan luokse tarkastelemaa kameraa. Muutoin tutkijan läsnäolo ei näyttänyt vaikuttavan leikin kulkuun. Kaikki vanhemmat eivät jaksaneet tai ehtineet leikkiä täyttä 60 minuuttia (vrt. taulukko 2.2 yllä luvussa 2.3).

2.4.2 Lasten välinen leikkitilanne

Tutkimukseen osallistuvan kielihäiriöisen lapsen ja vuorovaikutuskumppanina toimineen lapsen väliseen leikkitilanteeseen valittiin vuorovaikutuskumppaniksi joko lapsen sisarus tai hänen toverinsa pihapiiristä, päiväkodista tai koulusta. Yhden lapsen kohdalla leikkitilanne kuvattiin hänen päiväkodissaan, koska leikkitoveri löytyi luontevimmin sieltä, ja nämä lapset leikkivät keskenään etupäässä päiväkodissa. Kolmen lapsen vuorovaikutuskumppanina toimi sisarus ja kolmen ystävä. Leikkitoverien ikä vaihteli, mikä saattoi vaikuttaa vuorovaikutustilanteiden luonteeseen (vrt. esim. Sidnell 2010). Neljän lapsen kohdalla leikkitoveri oli suurin piirtein saman ikäinen. Kahdella lapsella leikkitoverina oli muutaman vuoden vanhempi sisarus ja yhdellä muutaman vuoden nuorempi sisarus.

Lapsen ja hänen sisaruksensa tai toverinsa välinen leikkitilanne rakennettiin samalla tavalla kuva-arvuuttelupelistä ja vapaasta leikistä, kuin vanhemman ja lapsen välinen leikkitilanne. Erona lapsen ja vanhemman väliseen tilanteeseen oli kuitenkin se, että arvuuttelupelin ohjetta antaessaan tutkija antoi enemmän esimerkkejä siitä, kuinka kuvia voi arvuutella, ja pelasi itse hetken peliä lasten kanssa.

Kuvaaja ja kamera olivat lasten kotona aikaisemmin tehtyjen kuvausten pohjalta tuttuja tutkimukseen valituille kielihäiriöisille lapsille. Heidän leikkitoverinsa sai tutustua kameraan ja kuvaajana toimineeseen tutkijaan ennen leikkitilanteen alkamista. Lapset eivät vaikuttaneet arastelevan kameraa tai tutkijaa, vaan lähtivät reippaasti mukaan arvuuttelupeliin ja siirtyivät siitä leikkiin luontevasti. Kameran ja kuvaajan läsnäolo vaikutti tilanteeseen kuitenkin niin, että muutamat lapset kysyivät kuvaajalta leikkinsä lomassa, jotakin leluista, koottavien lelujen osista tai kuvaustilanteen kestosta. Muutoin lapset näyttivät keskittyvän keskinäiseen leikkiinsä hyvin.

2.4.3 Kuntouttava puheterapiavuorovaikutus

Kultakin lapselta kuvattiin yksi puheterapiakäynti heidän kuntouttavan puheterapeutinsa vastaanotolla. Puheterapeutit tapasivat asiakkaitaan joko terveyskeskuksessa (lievästi kielihäiriöiset lapset) tai lapsen päiväkodissa (vaikeasteisesti kielihäiriöiset lapset). Terapiatilanne haluttiin pitää mahdollisimman autenttisena. Kaikki tutkimukseen osallistuneet puheterapeutit olivat työskennelleet yli kaksi vuotta lasten parissa. Kuntouttavien puheterapeuttien kanssa sovittiin

etukäteen, että he toteuttaisivat puheterapiakerran puheterapiajaksolle tekemänsä suunnitelman mukaisesti, eivätkä muuttaisi sen sisältöä tutkimuksen takia. Yhden lapsen kohdalla terapiakerta kuitenkin hieman poikkesi terapiajaksoon kuuluneista aikaisemmista kerroista tutkimukseen liittymättömistä syistä. Puheterapeutti oli päättänyt vähentää kielellisen tietoisuuden sekä lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksien harjoitteluun liittyviä tehtäviä ja keskittyä etupäässä muihin kielellisiin taitoihin. Lapsi oli juuri jäämässä kesälomalle sekä koulusta että puheterapiasta, ja terapeutti katsoi lapsen kokonaistilanteen kannalta tarkoituksenmukaiseksi jättää lukemiseen ja kirjoittamisen valmiuksien harjoittelun nyt vähemmälle.

Lasten kuntouttava puheterapia sisälsi aineksia, jotka on aikaisemmassa tutkimuksessa kuvattu kielihäiriöisten lasten puheterapiavuorovaikutukselle tyypillisiksi (vrt. Tykkyläinen 2005, 45–58). Näihin lukeutui muun muassa tapaamisen aloitukseen ja lopetukseen liittyneet keskustelut, pelin ja leikinomaiset harjoitukset, puheterapiavihko-tehtäviin liittyvä toiminta (tässä aineistossa yhden lapsen kohdalla myös kuvakommunikointikansion käyttö). Kahden lapsen kanssa puheterapeutti käytti puhetta tukevia viittomia, yhdellä lapsella oli myös henkilökohtainen kuvakommunikaatiokansia ja kahdella lapsella käytettiin puheterapian etenemistä strukturoivia kuvakortteja.

Lasten puheterapiakerrat kuvattiin sen pituisina, kun ne olisivat toteutuneet ilman tämän tutkimuksen aineiston keruuta, koska terapiakerran ajan muuttaminen olisi voinut vaikuttaa sen sisältöön. Puheterapiakertojen pituus vaihteli 35 minuutista 60 minuuttiin. (Lyhimmällä käynnillä lapsen perhe myöhästyi puheterapiakäynniltä 10 minuuttia.) Kamera pyrittiin sijoittamaan terapiatilaan niin, että se häiritsisi terapiatilannetta mahdollisimman vähän. Ennen puheterapiakäynnin kuvaamista lapset olivat ehtineet tutustua kameraan ja tottua sen läsnäoloon leikkinauhoitusten teon yhteydessä. Lapset vaikuttivatkin unohtavan kameran läsnäolon melko nopeasti. Yhden lapsen puheterapeutti arvio kuitenkin, että lapsi oli terapiakerran aluksi hieman tavallista hiljaisempi. Yksi lapsista kävi puheterapiakerran loppupuolella kameran luona tarkistamassa, että se toimii vielä. Muutoin lapset eivät näyttäneet kiinnittävän huomiota kameraan puheterapian aikana. Puheterapiahuoneen koosta ja terapian sisällöstä riippuen kamera jätettiin huoneeseen yksin kuvaamaan tai kuvaaja oli paikalla liikuttelemassa kameraa.

2.4.4 Arvioiva puheterapiavuorovaikutus

Kielellinen arvio tutkivan puheterapeutin kanssa kuvattiin viimeisenä. Kielellinen arvio suunniteltiin niin, että se vastasi sisällöltään lapsen puheen ja kielellisten taitojen arvioimiseen tähtäävää puheterapiakäyntiä. Tapaamisella käytettiin sekä muodollisia kielellisiä testejä että epämuodollisia arviointitehtäviä ja lapsen taitojen tarkkailemista tehtävänteon lomassa käytävän vapaamman keskustelun aikana. Yhdessä taustatietojen keräämisen kanssa kielelliset testit, epämuodolliset tehtävät ja lapsen taitojen tarkkaileminen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa voidaan katsoa edustavan tyypillisimpiä puheterapeutin tekemän arvion osa-alueita. Vuorovaikutustilanteen luonnollisuuteen vaikutti myös se, että tämän ikäiset kielihäiriöiset lapset käyvät kuntouttavan puheterapian lisäksi kielellisessä arvioissa itselleen vieraamman puheterapeutin luona noin kerran vuodessa. Lisäksi he ovat voineet tottua kahdenkeskisiin tehtäväntekotilanteisiin päivähoidon tai koulun erityistyöntekijöiden kanssa. Kielellisen arvioin tehnyt tutkija oli toiminut puheterapeutina ja käyttänyt kaikkia näissä nauhoituksissa käytettyjä kielellisiä testejä ja tehtäviä aikaisemmin kliinisessä työssä samaan ikäryhmään kuuluvien kielihäiriöisten lasten kanssa.

Kaikkien lasten kanssa tehtiin kuullun ohjeen mukaan piirtämis- ja värittämistehtävä, joka edellyttää lapselta väri- ja muotokäsitteiden ymmärtämistä lauseyhteydessä sekä useampiosaisten ohjeiden osien mielessä pitämistä. Tässä tehtävässä lapsi sai eteensä tehtäväpaperin ja erivärisiä tussikyniä. Tehtäväpaperilla oli kolme neliötä, kolme ympyrää ja kolme kolminkulmiota. Lapsi saa tehtäväkseen joko värittää tietyt paperilla olevat geometriset kuviot tietyllä värillä tai piirtää merkin tiettyjen kuvioden sisään. Tehtävän oli tarkoitus olla useammille lapsille lähikehityksen alueella tai hieman liian vaikea itsenäisesti suoritettavaksi. Oletuksena oli, että lapset tarvitsivat tukea tehtävän suorittamiseen. Tehtävän yhtenä tarkoituksena oli luoda tilanne, jossa lapset todennäköisesti kohtaisivat puheterapeutin puheenvuorojen tulkintaan liittyviä ongelmia. Muutoin testien teon lomassa tehdyt tehtävät valittiin tilanteen ja lapsen mukaan.

Kielellisiä testejä valittaessa otettiin toisaalta huomioon lasten kielellisten taitojen arvioimiseen liittyviä seikkoja ja toisaalta tarve kerätä samankaltaista vuorovaikutusaineistoa kaikilta lapsilta. Tämän takia jouduttiin tekemään joitakin kompromisseja. Testioppimisen välttämiseksi otettiin aluksi selvää siitä, mitä kielellisiä testejä lapselle oli tehty viimeisen vuoden aikana ja tultaisiin tekemään

seuraavilla terveydenhuollon toimesta tehtävillä arviointijaksoilla. Näin varmistettiin, ettei lapselle tehtäisi samaa testiä liian usein eri tahojen toimesta.

Reynellin testin käyttäminen ei olisi ollut kliinisesti luontevaa kaikkien tutkimuksiin osallistuneiden lasten osalta. Aineistojen vertailtavuuden vuoksi se tehtiin kuitenkin kaikille lapsille. Niillä lapsilla, joilla Reynell III:sta oli käytetty hiljattain, käytettiin Reynell II:sta. Näin tilanteet saatiin vuorovaikutusaineistona vastaamaan kohtuullisen hyvin toisiaan. Lasten kielellisten taitojen arvioinnissa käytettiin kuitenkin Reynell:in uudemmallalla version tuloksia. Reynell:in testin lisäksi lapsille tehtiin myös Bostonin nimentätesti sekä ITPA:n auditiivinen järkeily ja auditiivinen sarjamuisti.

Tutkija toimi kuvaajana kaikissa leikkivuorovaikutustilanteissa. Kielellisessä arviotilanteessa kamera jätettiin jalustalle yksin kuvaamaan. Kuntouttavan puheterapeutin vastaanotolla kamera jätettiin yksin kuvaamaan tai tutkija oli läsnä kameran takana, tilanteesta ja käytettävissä olevasta tilasta riippuen.

2.5 Aineistokokoelman muodostaminen ja analyysi

Aineiston käsittelyn ensimmäinen vaihe oli aineistoesimerkkien tunnistaminen ja alustavan aineistokokoelman muodostaminen. Koko videoitu vuorovaikutusaineisto pilkottiin noin minuutin pitkeiksi leikkeiksi, ja jokainen leike käytiin huolellisesti läpi useampaan kertaan videoaineistojen käsittelyyn tarkoitettulla tietokoneohjelmalla. Aineistoa tarkasteltaessa ohjelmalla valittiin minuutin leikkeistä sisällön tarkastelun kannalta tarkoituksenmukaisia jaksoja toistettavaksi. Alustavaan aineistokokoelmaan kerättiin ensin sekä kaikki helposti tunnistettavat aineistoesimerkit että kaikki epävarmat, mahdollisesti myöhemmin tarkemman analyysin yhteydessä rajatapauksiksi osoittautuvat aineistoesimerkit.

Aineistoesimerkit koottiin alustavaan aineistokokoelmaan videoleikkeenä ja siitä tehtynä litteraattina. Videoleikkeet ja litteraatit olivat tutkimusraportissa esitettyjä aineistoesimerkkejä huomattavasti pidempiä, jotta aineistoesimerkit voitiin analysoida myös omassa laajemmassa esiintymiskontekstissaan. Litteraatteihin merkittiin puheen lisäksi tauot, katseet, eleet, mahdolliset tukiviittomat, sekä puheenvuoroihin liittyvä ja niiden kanssa rinnakkain esiintyvä toiminta. Litterointimerkit on esitetty väitöskirjan alussa sivulla i.

Aineistokokoelman kaikki aineistoesimerkit on nimetty ja niitä edustaviin litteraatteihin on merkitty osa-aineistoa kuvaava tunnus sekä lapsen peitenimi.

Peitenimen avulla lapsen perustaustatiedot löytyvät taulukosta 2.1 (luku 2.3). Osa-aineistojen tunnuksat ovat: LEKKI V = lapsen ja vanhemman välinen leikkitilanne, LEIKKI L = tutkimukseen osallistuvan lapsen ja toisen lapsen välinen, PUTE = kuntouttava puheterapia ja ARVIO = arvioiva puheterapia. Tutkimusraportin tekstissä aineistoesimerkit on numeroitu kunkin luvun alla esiintymisjärjestyksessä.

Aineistokokoelma muodostuu keskustelunjaksoista eli sekvensseistä, joissa lapsi nostaa jotakin vuorovaikutuskumppaninsa puheesta keskustelun intersubjektiivisuuden kannalta tavalla tai toisella ongelmalliseksi. Korjausaloitteita aineistosta tunnistettaessa oleellisena kriteerinä oli se, muodostuuko keskustelussa jakso, jossa lapsen vuoro nostaa tai vuorovaikutuskumppani tulkitsee sen nostavan jotakin vuorovaikutuskumppanin edeltävästä vuorosta keskustelun intersubjektiivisuuden kannalta ongelmalliseksi (vrt. esim. Dingemans ja Enfield 2015; Schegloff 1992; Schegloff 2007). Lapsen esittämien puheenvuorojen lisäksi kiinnitettiin huomiota siihen, käsitteikö vuorovaikutuskumppani niitä keskustelussa korjausaloitteina: esittikö vuorovaikutuskumppani korjausvuoron tai hyväksyikö hän korjausaloitteessa ongelmavuorossa esitetyn tulkinnan (korjausaloite – korjaus -vieruspari ja tulkintaa tarjoava korjausaloite eli tulkintaehdokas – tulkinnan hyväksyvä vuoro -vieruspari). Samalla tarkasteltiin myös sitä, kuinka keskustelu jatkui lapsen korjausaloitteeksi tulkitun vuoron ja vuorovaikutuskumppanin vastauksen muodostaman vierusparin jälkeen: Palasivatko keskustelijat keskustelun päälinjalle tai esittikö lapsi mahdollisesti toisen korjausaloitteen? Muodostuiko keskustelussa selkeä välisekvenssi (lapsen ja vuorovaikutuskumppanin vuorojen muodostamasta vierusparista) tai keskeytyikö keskustelussa meneillään oleva toiminta lapsen kysymyksen ja vuorovaikutuskumppanin vastauksen muodostaman vierusparin kohdalla?

Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että korjausaloitteiden esittämiseen on omia kiteytyneitä rakenteitaan, korjausaloitekäytänteitä (ks. esim. Schegloff ym. 1977). Näitä käytänteitä on tarkasteltu ja kuvattu aikaisemmassa tutkimuksessa myös suomenkielisissä keskusteluissa (ks. esim. Sorjonen 1997; Haakana 2008; Lilja 2010, 93–177; Haakana ym. 2016) ja suomenkielisillä ja ruotsia toisena kielenään puhuvilla lapsilla (ks. esim. Tykkyläinen 2005, 135–153, 2007, 2010; Savijärvi 2011, 158–164). Tämä auttoi korjausaloitteiden tunnistamisessa aineistosta. Korjausaloitteita aineistosta etsittäessä ei kuitenkaan turvauduttu vain muotonsa puolesta helposti tunnistettavien korjausaloitteiden etsimiseen, koska

tavoitteena oli löytää aineistosta kaikki vuorot (myös esim. ei-sanalliset, pelkkään keholliseen toimintaan perustuvat ilmaukset), joilla lapsi osoittaa kokevansa edeltävän vuoron tai sen tulkitsemisen keskustelussa ongelmalliseksi. On myös huomioitava, ettei puheenvuoron muoto yksinään määritä sillä keskustelussa tehtävää toimintaa (Schegloff 1997). Samanmuotoinen puheenvuoro voi toimia eri konteksteissa eri tavoin. Näin ollen korjausaloitteiden tunnistamisessa oli turvauduttava keskustelun sekventiaaliseen tarkasteluun.

Alustavaa aineistokokoelmaa tarkemmin analysoitaessa ja rajattaessa haasteelliseksi osoittautuivat sellaiset sekvenssit, joissa lapsi puheterapiatehtävää ratkaistessaan toistaa jotakin puheterapeutin tehtävää asettavasta puheenvuorosta ja puheterapeutti vastaa tähän minimipalautteella (esim. *hmm*) tai ei vastaa lapsen vuoroon ollenkaan. Sekvenssit muistuttivat korjaussekvenssejä, joissa tarkistetaan jotakin (esim. epävarmasti kuultua yksityiskohtaa) edeltävästä vuorosta toiston avulla. Lapsi kuitenkin jatkoi puheterapiatehtävän tekemistä, eikä pysähtynyt odottamaan puheterapeutin hyväksyvää vastausta. Lapsen vuoro ei siis pysäyttänyt keskustelussa meneillään olevaa tai sen rinnalla tapahtuvaa toimintaa, eikä keskustelussa muodostunut myöskään korjaustoiminnalle tyypillistä välisekvenssiä. Näissä sekvensseissä edeltävän vuoron toisto vaikutti myös prosodiansa puolesta ilmaisevan enemmän sitä, että lapsi on vastaanottanut puheterapeutin vuoron ja on prosessoimassa sitä ja annettua tehtävää, kuin sitä, että lapsi nostaisi edeltävän vuoron ongelmalliseksi. Edeltävän vuoron toisto palveli tässä mahdollisesti tehtävää asettavan vuoron ja sen osien mielessä pitämistä tehtävänratkaisun ajan. Nämä tapaukset katsottiin rajatapauksiksi, jotka eivät olleet selkeästi korjaussekvenssejä, ja ne jätettiin pois lopullisesta aineistokokoelmasta.

Toinen tavallista tarkempaa harkintaa vaatinut aineistoesimerkkien joukko koostui kolmesta sekvenssistä, joissa lapsen puheenvuoro ei selkeästi suuntautunut edeltävään puheenvuoroon vaan muistutti muodoltaan enemmän keskustelussa eteenpäin suuntautuvaa kysymystä tai toimintaohjeen pyytämistä. Puheenvuorot kuitenkin osoittivat, että lapsella oli vaikeuksia edeltävän (puheterapiatehtävää asettavan) vuoron tulkitsemisessa. Vuorovaikutuskumppanina toiminut puheterapeutti palasi toistamaan ja selventämään edeltävän vuoronsa sisältöä ja merkitystä (puheterapeutti esitti siis korjausvuoron). Myös keskustelussa meneillään oleva toiminta ja puheterapiatehtävän ratkaisu keskeytyivät lapsen kysymyksen ja puheterapeutin vastauksen ajaksi. Nämä kolme aineistoesimerkkiä päätettiin jättää aineistokokoelmaan, vaikka ne eivät olleet aivan kaikilta osin

tyypillisiä korjausaloitteita. Kyseisiä aineistoesimerkkejä tarkastellaan tarkemmin luvussa 4.2.2.

Lasten keskustelussa käsiteltäväksi nostamien ongelmien ratkominen eteni sujuvasti, eikä keskustelussa muodostunut pitkiä merkitysneuvotteluja. Puheterapiatehtävän ratkaisutilanteissa oli useita sellaisia keskustelunjaksoja, joissa lapsi esitti kaksi erillistä korjausaloitetta useampiosaisen tehtävää asettavan vuoron eri osiin liittyen (vrt. aineistoesimerkki 4.7 *Neljä kulmaa*). Näissä sekvensseissä ratkottiin kaksi erillistä ongelmaa. Ensimmäisellä korjausaloitteella käsiteltäväksi nostettu ongelma oli jo ratkaistu ennen jälkimmäisen korjausaloitteen esittämistä. Näiden lisäksi aineistossa esiintyi vain muutamia sellaisia keskustelunjaksoja, joissa lapsi esitti useamman korjausaloitteen perättäin. Niissäkin ongelman käsittely eteni sujuvasti ja jokainen korjausaloite nosti edeltävän vuoron hieman eri tavoin ongelmalliseksi (vrt. aineistoesimerkki 4.3 *Saunassa*). Kaikkia näitä korjausaloitteita pidettiin erillisinä korjausaloitteina ja ne laskettiin erikseen korjausaloitteiden kokonaismäärään.

Kun aineistokokoelmasta oli karsittu rajatapauksen analyysin yhteydessä pois, jäljelle jäi aineistokokoelma, jossa on 112 lasten puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa käyttämää toisen puheeseen kohdistuvaa korjausaloitetta. Tutkimukseni tulokset perustuvat kaikkien näiden aineistossa esiintyneiden aineistoesimerkkien yksityiskohtaiseen laadulliseen analyysiin, tämän analyysin pohjalta muodostuneisiin ryhmittelyihin ja ryhmittelyn perusteella kerättyyn määrälliseen tietoon.

Aineiston alustavan laadullisen analyysin ja aikaisemman kirjallisuuden perusteella nousi esille muutamia tekijöitä, jotka vaikuttivat oleellisilta lasten korjausaloitteiden tarkastelun kannalta. Laadullisen analyysin yhteydessä näitä tekijöitä tarkasteltiin systemaattisesti kaikkien aineistokokoelman esimerkkien osalta. Yhtäältä kiinnitän huomiota siihen, minkälaisia käytänteitä lapset käyttivät vuorovaikutuskumppanin puheeseen kohdistuvien korjausaloitteiden muodostamiseen. Toisaalta kiinnitän huomiota siihen, mitä lapset tyypillisimmin nostivat vuorovaikutuskumppaninsa puheesta ongelmalliseksi ja kuinka tätä ongelmaa keskustelussa käsiteltiin. Korjausaloitekäytänteiden ja keskustelussa käsiteltyjen ongelmien lisäksi kiinnitän huomiota siihen, minkälaisissa konteksteissa lasten korjausaloitteet esiintyivät. Tämän pohjalta kolmanneksi oleelliseksi tekijäksi osoittautui vuorovaikutustilanteessa meneillään oleva toiminta ja lähikontekstin muotoutuminen meneillään olevan toiminnan aikana. Laadullisen

analyysin edetessä muodostuivat kriteerit, joiden avulla lasten korjausaloitteet ryhmiteltiin korjausaloitekäytänteeseen, keskustelussa käsiteltävän ongelman ja keskustelussa meneillään olevatoiminnan perusteella eri ryhmiin. Kaikki lasten korjausaloitteet analysoitiin laadullisesti korjausaloitekäytänteeseen, keskustelussa käsiteltävän ongelman ja vuorovaikutuksessa meneillään olevan toiminnan osalta.

Esitän tutkimukseni tulokset neljässä osassa luvuissa 3–6. Luvussa 3 (Lasten korjausaloitteiden esiintyminen puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa) käsitelen iältään ja kielellisiltä taidoiltaan keskenään erilaisten kielihäiriöisten lasten korjausaloitteiden esiintymistä eri vuorovaikutustilanteissa korjausaloitteiden aineiston keston suhteutetun kokonaismäärän avulla.

Luvussa 4 (Lasten korjausaloitekäytänteet) tarkastelen ensin aineistolähtöisen laadullisen analyysin keinoin, minkälaisia käytänteitä lapset käyttivät korjausaloitteiden esittämiseen ja ryhmittelen ne kolmeen yläryhmään. Ryhmittelyn perusteena on käytetty sitä, kuinka kukin korjausaloite toimii omassa esiintymisympäristössään ja kuinka se nostaa edeltävän vuoron keskustelussa ongelmalliseksi. Tämän jälkeen vertaan korjausaloitteiden käyttöä iältään ja kielellisiltä taidoiltaan keskenään erilaisten lasten välillä sekä vuorovaikutustilanteiden (osa-aineistojen) välillä korjausaloitteiden suhteellisten osuuksien ja vuorovaikutustilanteiden kestoihin suhteutettujen määrien avulla.

Luvussa 5 (Korjaussekvensseissä ratkottavat ongelmat) tarkastelen ensin aineistolähtöisen sekventiaalisen laadullisen analyysin keinoin, minkälaisia ongelmia iältään ja kielellisiltä taidoiltaan keskenään erilaiset lapset tyypillisimmin nostivat käsiteltäväksi puheterapia- ja leikkivuorovaikutustilanteissa. Tämän jälkeen tarkastelen lasten korjausaloitteiden ja niillä keskustelussa käsiteltäväksi nostettavien ongelmien välistä suhdetta. Lopuksi kuvaan myös lasten välisiä eroja ja vuorovaikutustilanteiden välisiä eroja korjausaloitekäytänteiden käytön ja esiintymisen suhteen. Näiden erojen tarkastelu tapahtuu korjausaloitteiden määrän ja suhteellisten osuuksien pohjalta.

Luvussa 6 (Lasten korjausaloitteiden esiintymiskonteksti) tarkastelen lasten korjausaloitteiden esiintymiskontekstia. Ryhmittelen korjausaloitteiden esiintymiskontekstit ensin aineistolähtöisesti niissä meneillään olevan toiminnan perusteella. Tämän jälkeen selvitan painottuvatko iältään ja kielellisiltä taidoiltaan keskenään erilaisten kielihäiriöisten lasten korjausaloitteet keskenään eri tavoin erilaisiin vuorovaikutuskonteksteihin. Kiinnitän huomiota myös keskustelun

lähikontekstin muotoutumiseen liittyviin seikkoihin ja niiden mahdollisiin eroihin iältään ja kielellisiltä taidoiltaan keskenään erilaisten lasten välillä.

3. Lasten korjausaloitteiden esiintyminen puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa

Kaikki korjaussekvenssejä ja lasten niissä käyttämiä korjausaloitteita koskeva määrällinen tieto on kerätty aineiston laadullisen analyysin pohjalta. Sitä, kuinka lasten korjausaloitteet on tunnistettu aineistosta ja kuinka korjausaloitekokoelma on luotu, on kuvattu tarkemmin edellä luvussa 2.4 Aineistokokoelman muodostaminen ja analysointi. Korjaussekvenssejä ja niiden rakentumista kuvataan tarkemmin myös luvussa 4. Korjausaloitekäytänteet.

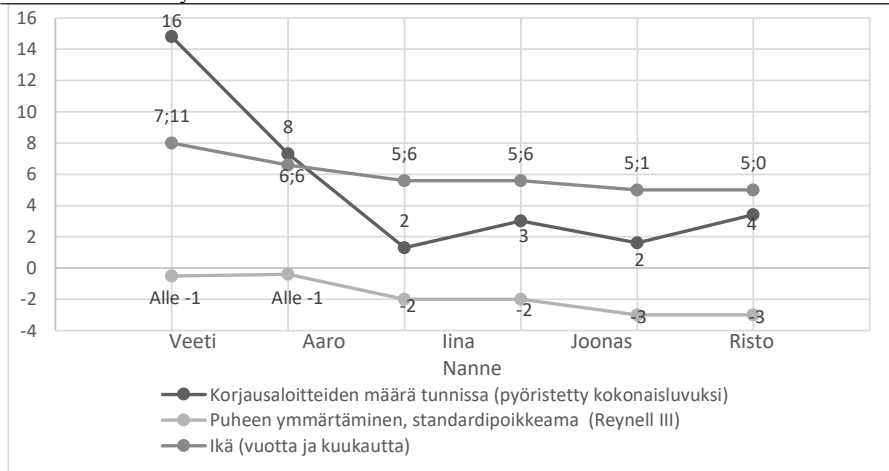
Aloitin tutkimukseni tulosten käsittelyn kuitenkin tarkastelemalla eri osa-aineistoissa esiintyneiden korjausaloitteiden kokonaismääriä. Korjausaloitteiden kokonaismäärien perusteella ei tässä voida tehdä yleistettäviä päätelmiä korjausaloitteiden esiintymisestä erilaisissa puheterapia- ja leikkivuorovaikutustilanteissa yleensä tai erilaisten lapsiryhmien välisistä eroista korjausaloitteiden käytössä. Tähän tutkimusaineisto on liian suppea ja heterogeeninen. Korjausaloitteiden kokonaismäärissä havaittavat erot motivoivat kuitenkin tarkastelemaan laadullisen tutkimuksen keinoin tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa korjausaloitteiden käyttöön. Korjausaloitteiden käytössä havaittuja eroja ei siis tässä tutkimuksessa pyritä selittämään suoraan vain lasten kielihäiriöllä ja/tai iällä, vaan niitä tullaan tarkastelemaan myös suhteessa keskustelussa käsiteltyihin ongelmiin ja korjausaloitteiden esiintymiskontekstiin (vrt. luvut 5 ja 6).

Lapset esittivät kaikissa osa-aineistoissa (kuntouttava puheterapia, arvioiva puheterapia, leikki vanhemman kanssa ja leikki toisen lapsen kanssa) yhteensä 112 toisen puheeseen kohdistuvaa korjausaloitetta. Suhteutettuna aineiston kokonaiskeston (1302 minuuttia) lapset esittivät keskimäärin 5,2 korjausaloitetta tunnissa.

Kun tarkasteltiin koko puheterapia- ja leikkivuorovaikutusaineistossa esiintyneitä korjausaloitteita, voitiin havaita, että neljä lasta, joilla oli vaikeasteinen kielihäiriö ja jotka olivat 5;0-5;6 ikäisiä käyttivät tässä aineistossa selkeästi vähemmän korjausaloitteita kuin kaksi lasta, joiden kielihäiriötä ei oltu määritelty

vaikea-asteiseksi ja jotka olivat 6;6 ja 7;11 ikäisiä. Samalla kuitenkin kahdella vanhimmalla lapsella, Veetillä ja Aarolla oli myös keskenään selvä ero sekä iän että korjausaloitteiden kokonaismäärän osalta. Veeti käytti korjausaloitteita kaksi kertaa niin paljon kuin Aaro (vrt. kaavio 3.1).

Kaavio 3.1 Korjausaloitteiden määrä, lasten ikä ja puheen ymmärtäminen Reynellin kielellisen kehityksen testillä arvioituna



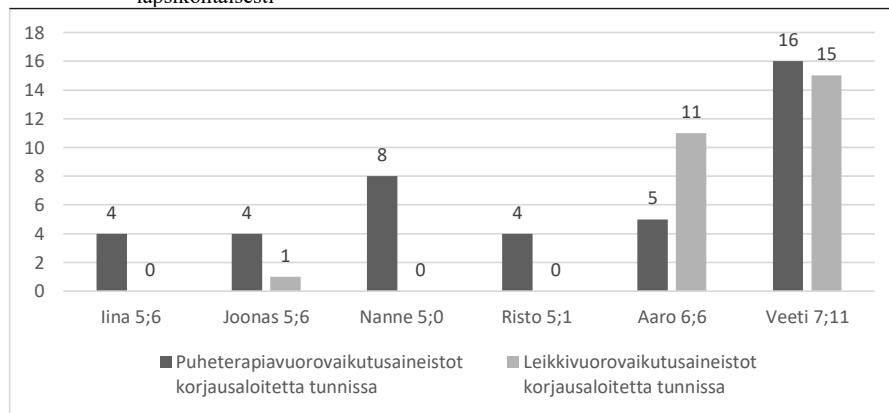
Nuorimmilla ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisillä lapsilla, Iinalla, Joonaksella, Ristolla ja Nannella korjausaloitteita esiintyi 2–4 korjausaloitetta tunnissa (mediaani 2,5 korjausaloitetta tunnissa) ja vanhemmilla lievemmin kielihäiriöisillä lapsilla korjausaloitteita esiintyi 8 ja 16 korjausaloitetta tunnissa (mediaani 12 korjausaloitetta tunnissa). Tämän perusteella voidaan todeta, että käsiteltävässä aineistossa nuorimmat ja vaikea-asteisesti kielihäiriöiset lapset käyttivät vähemmän korjausaloitteita kuin vanhimmat ja lievemmin kielihäiriöiset lapset. Havaittua eroa, ei voi tässä varmuudella suoraan selittää lasten iällä ja kielihäiriön vaikeusasteella. Yhtäältä kyseessä on monitapaustutkimus, eikä aikaisemmasta tutkimuksesta saada riittävää tukea korjausaloitteiden määrän ja lasten kielihäiriön välisestä yhteydestä (vrt. luku 1.5). Toisaalta korjausaloitteiden käytössä havaittiin eroa myös eri vuorovaikutustilanteiden välillä.

Koko aineistoa tarkasteltaessa puheterapiavuorovaikutuksessa esiintyi enemmän korjausaloitteita (noin 7 korjausaloitetta tunnissa) kuin leikkivuorovaikutusaineistossa (noin 4 korjausaloitetta tunnissa). Tämä viittaa siihen, että myös kerätyn vuorovaikutusaineiston luonteella voi olla selvää merkitystä lasten korjausaloitteiden käyttöön. Kun korjausaloitteiden esiintymistä eri vuorovaikutustilanteissa tarkasteltiin lapsikohtaisesti (vrt. kaavio 3.2 alla),

havaittiin, että nuorimmat ja vaikea-asteisesti kielihäiriöiset lapset (Iina, Joonas, Nanne ja Risto) eivät käyttäneet korjausaloitteita leikkivuorovaikutusaineistossa juuri lainkaan. Vain yhdellä heistä esiintyi leikkivuorovaikutustilanteissa korjausaloitteita, ja niitä oli yhteensä vain kolme (1 korjausaloite tunnissa).

Sen sijaan vanhimmat ja lievästi kielihäiriöiset lapset (Aaro ja Veeti) käyttivät molemmat leikkivuorovaikutuksessa yli 10 korjausaloitetta tunnissa. Korjausaloitteiden vähäisempi määrä koko leikkivuorovaikutusaineistossa selittyy tässä siis sillä, että nuorimmat ja vaikea-asteisesti kielihäiriöiset lapset eivät käyttäneet leikkivuorovaikutuksessa korjausaloitteita juuri lainkaan, mutta käyttivät niitä jonkin verran puheterapiavuorovaikutuksessa.

Kaavio 3.2 Korjausaloitteiden aikaan suhteutettu määrä puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa lapsikohtaisesti



Mikäli tämä aineisto olisi kerätty pelkästään leikkivuorovaikutuksesta, ei viisi–viisi ja puoli -vuotiailla vaikea-asteisesti kielihäiriöisiltä lapsilta (Iinalta, Joonakselta, Nannelta ja Ristolta) olisi saatu tarkasteltavaksi korjausaloitteita juuri lainkaan. Sen sijaan, jos tämä aineisto olisi kerätty vain puheterapiavuorovaikutuksesta, kuusi ja puoli -vuotiaalla lievästi kielihäiriöisellä Aarolla ei olisi ollut varsinaisesti enempää korjausaloitteita kuin viisi–viisi ja puoli -vuotiailla vaikea-asteisesti kielihäiriöisillä lapsilla (vrt. kaavio 3.2 yllä). Hänellä olisi ollut vain aavistuksen enemmän korjausaloitteita kuin Iinalla, Joonaksella ja Ristolla (5 korjausaloitetta tunnissa vs. 4 korjausaloitetta tunnissa) ja vähemmän kuin korjausaloitteita kuin Nannella (5 korjausaloitetta tunnissa vs. 8 korjausaloitetta tunnissa). Nämä havainnot tukevat näkemystä, jonka mukaan meneillään olevalla vuorovaikutustilanteella ja siinä kohdatuilla puheen tulkitsemisen ongelmilla voi olla huomattava merkitys lasten korjausaloitteiden käytölle.

Havainto siitä, että meneillään olevan vuorovaikutustilanteen luonne saattaa vaikuttaa lasten käyttämiin korjausaloitteisiin merkittävästi, on oleellinen lasten korjausaloitteen tutkimuksen kannalta. Etenkin vertailevissa tutkimuksissa tulisi olla varovainen pelkkiin korjausaloitteiden määriin perustuvien havaintojen pohjalta tehtävien johtopäätösten suhteen. Yhtäältä tietyn tyyppisessä vuorovaikutuksessa lasten välillä havaitut erot eivät välttämättä tule samalla tavalla esille muun tyyppisissä vuorovaikutustilanteissa. Toisaalta, jos taas kahden lapsiryhmän aineisto on kerätty erilaisista tilanteista, saattaa lapsiryhmien välillä havaitut erot kuvastaa huomattavassa määrin myös vuorovaikutustilanteiden välistä eroa – ei ainoastaan lasten välillä olevia (mahdollisia) todellisia eroja. Lisäksi on myös muistettava, että keskustelun lähikonteksti rakentuu keskustelijoiden välisenä yhteistyönä (Goodwin ja Heritage 1990). Vuorovaikutustilanteen yleisen luonteen lisäksi myös siinä muodostuvat laajemmat toimintajaksot ja edeltävistä puheenvuoroista rakentuva lähikonteksti saattavat vaikuttaa lasten korjausaloitteiden esiintymiseen.

Korjausaloitteiden kokonaismäärä on kaiken kaikkiaan kovin karkea keino arvioida tai tarkastella lasten korjausaloitteita. Tässä havaitut erot motivoivat kuitenkin tarkastelemaan lasten korjausaloitteita tarkemmin myös laadullisen analyysin keinoin. Paneudun seuraavissa luvuissa käytänteisiin, joilla lapset nostavat keskustelussa kohdattuja puheen tulkitsemisen ongelmia käsiteltäväksi (luku 4), ja ongelmiin, joita he korjausaloitteillaan ratkovat (luku 5) sekä erilaisiin korjausaloitteiden esiintymiskontekstiin liittyviin tekijöihin (luku 6).

4. Korjausaloitekäytänteet

Tässä luvussa tarkastelen sitä, minkälaisilla puheenvuoroilla tutkimukseeni osallistuvat lapset nostavat vuorovaikutuskumppaninsa edeltävän puheen tai sen havaitsemisen tai tulkitsemisen keskustelussa ongelmalliseksi. Samalla kuvaan, kuinka lasten korjausaloitteet ryhmittäytyivät kolmeen yläryhmään aikaisempaan kirjallisuuteen tukeutuvan aineistolähtöisen sekventiaalisen analyysin pohjalta. Aineistokokoelmaa muodostettaessa ja analysoitaessa havaittiin, että lasten korjausaloitevuorot olivat kielelliseltä muodoltaan monenlaisia ja toisinaan ne muodostuivat osittain myös ei-sanallisista (kehollisista) vuorovaikutuksen

aineksista, kuten osoittamisesta tai esineiden käsittelystä. Pelkkään ei-sanalliseen ainekseen perustuvia korjausaloitteita aineistossa ei kuitenkaan havaittu.

Osa lasten korjausaloitteista oli muodoltaan hieman tilannesidonnaisempia kuin toiset. Tietyn tarkoitteen sormella osoittaminen tai käsittely oli mahdollista, vain silloin, kun osoitettava asia oli läsnä tilanteessa (esim. *ai tämä* + kuvan osoittaminen). Lisäksi puheterapiatehtävänratkaisutilanteessa edeltävään vuoroon liittyvää ongelmaa ratkottiin myös kolmella vuorolla, jotka olivat muodoltaan enemmän keskustelussa eteenpäin suuntautuvan kysymyksen tai toimintaohjepyynnön kaltaisia kuin ongelman edeltävän vuoroon kohdistavia korjausaloitteita (esim. *mihin mä laitan tän*, aineistoesimerkki 4.7 *Neljä kulmaa*). Koska nämä vuorot eivät varsinaisesti kohdistuneet edeltävään puheenvuoroon, ne ovat hieman epätavanomaisia korjausaloitteita. Ne päätettiin kuitenkin sisällyttää aineistokokoelmaan, koska omassa kontekstissaan ne toimivat kuten korjausaloitteet. Ne keskeyttivät meneillään olevan tehtävänratkaisusekvenssin, ja niitä seurasi puheterapeutin korjausvuoro. Ongelman ratkettua lapsi palasi keskeytyneeseen tehtävänratkaisutoimintaan.¹⁹

Kaiken kaikkiaan lasten korjausaloitteet vastasivat kuitenkin toiminnaltaan ja rakenteeltaan aikuisten keskusteluissa tyypillisesti käytettäviä korjausaloitteita. Selkeitä tai merkittäviä eroja ei tässä voitu osoittaa. Lasten korjausaloitteiden kuvaamisessa voitiin soveltaa keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa vakiintunutta tapaa ryhmitellä korjausaloitteet Schegloffin ym. (1977) esittämien periaatteiden mukaan erilaisiksi korjausaloitekäytännöiksi. Schegloffin ym. (1977) luomaan malliin pohjautuva tapa ryhmitellä korjausaloitteita perustuu yhtäältä korjausaloitteilla keskustelussa tehtävään toimintaan tai tapaan, jolla edeltävää vuoroa käsitellään keskustelussa ongelmallisena, toisaalta korjausaloitteen muotoon tai rakenteeseen (vrt. myös esim. Haakana ym. 2016). Näitä ryhmittelyperiaatteita on voitu soveltaa yli kulttuuri- ja kielirajojen ja saman tyyppisten korjausaloitekäytäntöiden on havaittu olevan käytössä laajalti (Dingemanse ym. 2015).

Ryhmittelin lasten korjausaloitteet aineiston yksityiskohtaisen laadullisen analyysin pohjalta ensin kuuteen ryhmään keskustelunanalyysissä yleisesti

¹⁹ Aineiston pohjalta ei voida tehdä päätelmiä siitä, esiintyykö tämän tyyppisiä epätavanomaisia korjausaloitteita kielihäiriöisillä lapsilla tai tehtävänratkaisutilanteissa yleisemminkin. Yhteistä näille kaikille kolmelle korjausaloitteelle oli se, että niiden ja tehtävää asettavan vuoron väliin ehti tulla tehtävän ratkaisuun liittyvää muuta toimintaa ja lapsen huomio ehti olla jo jonkin aikaa kiinnittynyt fyysiseen tehtävänratkaisutoimintaan. Lisäksi nämä kaikki kolme korjausaloitetta olivat saman lapsen tuottamia.

käytössä olevia periaatteita noudattaen. Tutkimukseeni osallistuvat lapset käyttivät puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa korjausaloitteita, jotka voitiin ryhmitellä ja nimetä seuraavasti:²⁰

- 1) avoimet, koko edeltävän vuoron tai sen rakenneyksikön eriytymättömästi ongelmallisiksi nostavat, korjausaloitteet
- 2) kysymyssanalla muodostetut edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavat korjausaloitteet
- 3) kysymyssanalla ja edeltävän vuoron (osittaisella) toistolla muodostetut korjausaloitteet
- 4) lausemuotoiset edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavat korjausaloitteet
- 5) edeltävän vuoron (osittaisella) toistolla muodostetut korjausaloitteet
- 6) tulkintaehdokkaat (ymmärrysehdokkaat) eli korjausaloitteet, jotka tarjoavat tulkintaa edeltävästä vuorosta²¹

Lausemuotoisia korjausaloitteita lapset käyttivät sekä avoimina korjausaloitteina että edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavina korjausaloitteina. Jälkimmäisistä muodostui tässä oma ryhmänsä. Korjausaloitteisiin liittyvä ei-sanallinen (kehollinen) toiminta ei vaikuttanut korjausaloitekäytänteiden ryhmittelyyn. Osoittamista ja esineiden käsittelyä käytettiin puheen rinnalla rajaamaan ongelmaa edeltävän vuoron osaan erilaisissa puheterapiatehtävien ratkaisutilanteissa. Vastaavaa on havaittu kielihäiriöisten lasten puheterapiavuorovaikutuksessa aikaisemminkin (Tykkyläinen 2005, 135–153; Tykkyläinen 2007). Puheenvuoron osana toimivaa esineiden osoittamista ja käsittelyä esiintyi tässä aineistossa ensisijaisesti tulkintaehdokkaissa, mutta niitä esiintyi myös edeltävän vuoron ongelmalliseksi nostavissa korjausaloitteissa (vrt. aineistoesimerkki 4.6 *Mikä on neliö*). Pelkkään ei-sanalliseen (keholliseen)

²⁰ Näistä parhaiten tunnetaan 1) avoimet korjausaloitteet, 2) kysymyssanalla muodostetut korjausaloitteet 3) kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostetut korjausaloitteet 4) edeltävän vuoron toistolla muodostetut korjausaloitteet ja 5) tulkinta- eli ymmärrystarjoukset (vrt. esim. Haakana ym. 2016). Schegloff ym. (1977) mainitsivat jo alkuperäisessä artikkelissaan, että näiden lisäksi voi esiintyä myös muita korjausaloitteita ja kuvasivat muutamia esimerkkejä lausemuotoisista korjausaloitteista. Lausemuotoisia korjausaloitteita on sittemmin kuvattu myös suomenkielisissä keskusteluissa (Haakana ym. 2016). Myös tulkintaehdokkaat voivat joskus sisältää lauseen. Lausemuotoisilla korjausaloitteilla viitataan tässä vain sellaisiin lausemuotoisiin korjausaloitteisiin, jotka eivät tarjoa edeltävästä vuorosta tehtyä tulkintaa ongelmavuoron tuottajan hyväksyttäväksi tai hylättäväksi ja jotka eivät nosta edeltävää vuoroa tai sen toimintayksikköä eriytymättömästi ongelmalliseksi.

²¹ Toisinaan tulkintaehdokkaita luonnehditaan myös ratkaisua keskustelussa koettuun ongelmaan tarjoaviksi korjausaloitteiksi (vrt. Haakana ym. 2016).

toimintaan perustuvia korjausaloitteita aineistossa ei havaittu (ei-sanallisista korjausaloitteista ks. esim. Pajo ja Klippi 2013).

Ylläkuvattu, osittain korjausaloitteiden muotoon perustuva kuuden korjausaloitekäytännetyypin ryhmittely oli sellaisenaan liian hienojakoinen lasten korjausaloitteiden käytön vertailuun eri vuorovaikutustilanteiden ja lasten välillä tässä tutkimuksessa. Näin tarkkaa ryhmittelyä käytettäessä tarkasteltavista ryhmistä olisi tullut määrällisesti liian pieniä. Erimuotoisten korjausaloitteiden käytössä havaittiin yhteneväisiä piirteitä, joiden perusteella niitä voitiin koota isompiin yläryhmiin. Tätä ratkaisua tuki lisäksi se, että myös aikaisemmissa lasten korjausaloitteita tarkastelevissa tutkimuksissa on usein päädytty kokoamaan lasten korjausaloitteita isommiksi ryhmiksi (ks. esim. Tykkyläinen 2007, 2010; Merrison ja Merrison 2005; Sidnell 2010).

Ryhmittelyn perusteena käytin sitä, kuinka lasten korjausaloitteet toimivat juuri meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa ja millä tavoin ne nostavat edeltävän vuoron keskustelussa ongelmalliseksi. Korjausaloitteiden oleellisena piirteenä voidaan pitää sitä, kuinka ne kohdistavat keskustelussa koetun ongelman vuorovaikutuskumppanin edeltävään puheeseen tai miten ne nostavan edeltävän vuoron ongelmalliseksi (ks. esim. Schegloff ym. 1977). Tätä ominaisuutta on pidetty yhtenä oleellisena kriteerinä myös erilaisissa lasten korjausaloiteita tarkastelevissa tutkimuksissa. (Garvey 1977; Gallagher 1981; Tykkyläinen 2007, 2010) Vaikka korjausaloitteiden luokittelu- ja ryhmittelytavoissa ja tutkimusten taustateorioissa on selkeitä eroja, myös korjausaloitteiden spesifisyyttä tarkastelevat ryhmittelyt perustuvat osittain siihen, miten korjausaloitteen ajatellaan kohdistuvan edeltävään vuoroon tai kuinka sen katsotaan nostavan edeltävävuoro ongelmalliseksi (Garvey 1977; Gallagher 1981). Samalla huomio kiinnittyy myös siihen, minkälaista korjausta aloitteella haetaan tai pyydetään.

Keskustelunanalyttisen aineistolähtöisen analyysin pohjalta on osoitettu, että korjausaloitteet voivat kohdistua eriyttämättömästi edeltävään vuoroon (nostaa koko vuoron tai koko vuoron rakenne- tai toimintayksikön keskustelussa ongelmalliseksi) tai ne voivat nostaa jonkin yksityiskohdan tai edeltävän vuoron osan keskustelussa ongelmalliseksi (ks. esim. Schegloff ym. 1977, Drew 1997, Haakana ym. 2016, Robinson 2014). Oleellista on myös, tarjoaako korjausaloite tulkintaa edeltävästä vuorosta (tai ratkaisua keskustelussa koettuun ongelmaan) vai jättääkö se ongelmallisen kohdan avoimeksi, ongelmavuoron tuottajan täydennettäväksi tai korjattavaksi (Schegloff ym. 1977, Sorjonen 1997; Kurhila

2003, 217–222). Näiden periaatteiden on todettu toimivan korjausaloitteiden ryhmittelyssä universaalisti tai vähintään laajasti eri kieli- ja kulttuurialueilla (Dingemanse ym. 2015).

Aineistolähtöisen laadullisen sekventiaalisen analyysin edetessä osoittautui, että yllä mainitut korjausaloitekäytänteiden pääominaisuudet toimivat hyvinä kriteereinä myös tämän tutkimuksen aineiston ryhmittelylle. Kokoan ja ryhmittelen tässä luvussa lasten puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa käyttämät erimuotoiset korjausaloitteet suurempiin yläryhmiin näiden ominaisuuksien perusteella. Kiinnitän huomiota siihen, nostaako lapsen korjausaloite edeltävästä puheesta jotakin ongelmalliseksi jättäen ongelman ratkaisun avoimeksi, ongelmallisen vuoron tuottajan täydennettäväksi, vai tarjoaako se tulkintaa tai päätelmää edeltävästä vuorosta tai sen osasta ongelmallisen vuoron tuottajan hyväksyttäväksi tai hylättäväksi. Jälkimmäisen kaltaisia korjausaloitteita kutsun tässä tulkintaehdokkaiksi. (Tulkintaehdokkaita kutsutaan myös ymmärrysehdokkaiksi vrt. esim. Haakana ym. 2016.)

Korjausaloitteet, jotka jättävät ongelmallisen kohdan avoimeksi tai ongelmavuoron tuottajan täydennettäväksi, ryhmittelen edelleen avoimiksi korjausaloitteiksi ja edeltävän vuoron osittain ongelmallisiksi nostaviin korjausaloitteisiin. Oleellinen ero näiden välillä on se, nostaako lapsi korjausaloitteellaan edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi vai koko edeltävän vuoron tai sen toiminta-/rakenneyksikön eriytymättömästi (avoimesti) ongelmalliseksi.

Näin muodostui kolme korjausaloitekäytänteiden yläryhmää:

1) Avoimet, edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostavat, korjausaloitteet

Korjausaloitteet, joilla lapset nostavat vuorovaikutuskumppaninsa edeltävän puheenvuoron (tai edeltävän puheenvuoron rakenneyksikön tai toimintayksikön) eriytymättömästi ongelmalliseksi tarjoamatta tulkintaa sen sisällöstä tai merkityksestä.

2) Edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavat korjausaloitteet

Korjausaloitteet, joilla lapset selvittävät jotakin edeltävään puheenvuoroon liittyvää yksityiskohtaa tai merkitystä ja joilla he jättävät ongelmallisen kohdan ongelmavuoron tuottajan korjattavaksi tai selvennettäväksi

3) Tulkintaehdokkaat

Korjausaloitekäytännöt, joilla lapset varmistavat vuorovaikutuskumppanin edeltävästä puheesta tekemäänsä tulkintaa, kuten edeltävästä vuorosta epävarmaksi jäänyttä yksityiskohtaa, edeltävän vuoron laajempaa merkitystä tai edeltävästä vuorosta tehtyä päätelmää.

Ryhmittely ei yleisesti ottaen etukäteen tarkkarajaisesti määrittele, mihinkä yläryhmään minkäkin muotoinen korjausaloitekäytännö kuuluu. Kutakin korjausaloitetta tarkasteltiin aina omassa esiintymisympäristössään. Esimerkiksi toistoon perustuvat korjausaloitteet voivat yleensä toimia keskustelussa monella tapaa ja kysymyslauseita käytetään sekä avoimina korjausaloitteina että edeltävän vuoron ongelmalliseksi nostavina korjausaloitteina (Koshik 2005; Kurhila 2008; Sidnell 2010; Robinson 2013; Haakana ym. 2016; Kurhila ja Lilja 2017, Benjamin 2013). Taulukko 4.1 havainnollistaa, kuinka lasten korjausaloitekäytännöt ryhmittyivät kolmeen yläryhmään tämän tutkimuksen aineistossa. Päätös siitä, mihin yläryhmään kukin korjausaloite ryhmiteltiin, perustui aina kyseisen aineistoesimerkin yksityiskohtaiseen laadulliseen sekventiaaliseen analyysiin (vrt. luvut 4.1–4.3).

Taulukko 4.1 Lasten puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa käyttämät korjausaloitteet ryhmiteltynä kolmeen ylärühmään

	Avoimet korjausaloitteet	Edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavat korjausaloitteet	Tulkintaehdokkaat
Toiminta	Nostavat edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi	Selvittävät jotakin edeltävästä vuorosta epäselväksi jäänyttä yksityiskohtaa tai sen merkitystä keskustelussa	Varmistavat jotakin edeltävästä vuorosta epävarmaksi jäänyttä yksityiskohtaa tai edeltävästä vuorosta tehtyä laajempaa tulkintaa tai päätelmää
Rakenne	<p>Avoim kysymyssana tai partikkeli esim. mitä/täh/mitäh + mahdollinen vuoron alkuinen ai-partikkeli (35 kpl)</p> <p>Lausemuotoiset korjausaloitteet, esim. <i>miten se meni mä en kuullut</i> (2 kpl)</p>	<p>Ongelmaa edeltävään vuoroon rajaavat kysymyssanat (10 kpl)</p> <p>Kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostetut korjausaloitteet (5 kpl)</p> <p>Lausemuotoiset korjausaloitteet, (6 kpl)</p> <p>Edeltävän vuoron osittainen toisto (1 kpl)</p>	<p>mahdollinen vuoron alkuinen partikkeli ²² +</p> <p>Tulkintaa ilmentävä osio: substantiivi, pronomini, lauseke tai lause, demonstraatiivipronomini, johon liitetään ei-sanallista toimintaa tai edeltävän vuoron osittainen toisto +</p> <p>mahdollinen vuoron loppuinen partikkeli</p> <p>(Yhteensä 53 kpl)</p>

Näin muodostuneeseen ryhmittelyyn ei suoranaisesti liity normatiivista oletusta siitä, kuinka korjausaloitteita tulisi esittää tai siitä, mitkä korjausaloitteet ovat kieltä ja vuorovaikutusta omaksuvien lasten puheessa varhaisempia tai myöhemmin ilmeneviä. Tämä ei kuitenkaan estä tutkimukseen osallistuneiden lasten korjausaloitteiden tarkastelua myös suhteessa kehityksellisen lähestymistavan piirissä syntyneisiin korjausaloitteiden spesifisyyteen ja kielelliseen rakenteeseen pohjautuviin hypoteeseihin (vrt. esim. Garvey 1977; Gallagher 1981; Hargrove ym. 1988; Tykkyläinen 2005, 135–153; Sidnell 2010). Yhtäältä kunkin kolmen ylärühmän alle kuuluvat korjausaloitteet on kaikki analysoitu myös korjausaloitteiden tarkemman rakenteen ja niillä keskustelussa tehtävien toimintojen osalta. Toisaalta korjausaloitteiden spesifisyyteen ja kielelliseen rakenteeseen liittyviä hypoteeseja on tarkasteltu aikaisemminkin Schegloffin ym. (1977) esittämiin periaatteisiin pohjautuvia ryhmittelyperiaatteita soveltaen tai keskusteluanalyysiä ja spesifisyys- hypoteesiin liittyviä ryhmittelyperiaatteita yhdistäen (vrt. esim. Tykkyläinen 2010; Dingemanse ym. 2015). Tutkimukseni

²² Tukintaehdokkaissa oli useimmiten vuoronalkuisten partikkeli. Muutamissa tulkintaehdokkaissa oli sen sijaan tai lisäksi vuoronloppuinen partikkeli tai liitepartikkeli. Tulkintaa ilmentävä osio koostui lauseesta tai lausekkeesta, demonstraatiivipronominista ja ei-sanallisesta toiminnasta, edeltävän vuoron osittaisesta toistosta tai yksittäisestä substantiivista tai pronomininista.

pääasiallisena tavoitteena on kuitenkin kuvata lasten käyttämiä korjausaloitekäytänteitä ja tarkastella niitä suhteessa keskustelussa kohdattuihin ongelmiin ja meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen.

4.1 Avoimet korjausaloitteet

Tässä luvussa käsitellään lasten puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa käyttämiä korjausaloitteita, jotka nostivat vuorovaikutuskumppanin koko edeltävän vuoron tai vähintään yhden vuoron rakenne- tai toimintayksikön eriytymättömästi ongelmalliseksi keskustelussa. Avoimia korjausaloitteita voidaan muodostaa muun muassa kysymyssanalla *mitä* (esiintyy myös loppuhenkäyksellä ja redusoituneena (*mitäh; m'itä(h)*) sekä partikkeleilla *tä(h)* ja *hä(h)*) (Haakana 2011; Hakulinen ym. 2004, 733–734 ja 1156; Sorjonen 1997). Näiden kaikkien muotojen on havaittu toimivan suomenkielisissä keskusteluissa korjausaloitteena samanlaisissa tehtävissä (Haakana 2011; Haakana ym. 2016).

Avoimet korjausaloitteet voivat koostua myös *anteeksi*-sanon perustuvista ilmauksista, joita englannin kielessä vastaa *sorry* ja *pardon* -sanoihin perustuvat ilmaukset (Haakana 2011; Schegloff ym. 1977; Drew 1997; Robinson 2006, 2014). Suomenkielisissä keskusteluissa *anteeksi*-sanaan perustuvien korjausaloitteiden on havaittu olevan harvinaisia (Haakana 2011).

Avoimet korjausaloitteet voivat olla myös lausemuotoisia (Drew 1997; Haakana 2011). Lausemuotoisen korjausaloitteen esittäjä saattaa ilmaista eksplisiittisesti kokevansa ongelmia edellisen vuoron kuulemisessa tai tulkitsemisessa. Tämänkaltaisia korjausaloitteita voidaan muodostaa englanninkielisissä keskusteluissa muun muassa *I can't hear you-* ja *What do you mean by that-* tyyppisillä ilmauksilla (Drew 1997; ks. myös Schegloff ym. 1977). Vastaavia muotoja on havaittu myös suomenkielisissä keskusteluissa (Haakana 2011; Haakana ym. 2016). Nämäkin korjausaloitteet kohdistuvat avoimesti edeltävään vuoroon, vaikka ne voivat antaa viitteellistä tietoa niiden esittäjän keskustelussa kokeman ongelman mahdollisesta luonteesta esim. kuulemisen, ymmärtämisen tai tilannekohtaisen tulkitsemisen ongelmista (vrt. esim. Drew 1997). Avoin korjausaloite ei kuitenkaan sinänsä yksiselitteisesti määrittele keskustelussa koetun ongelmaa puhumisen, puheen kuulemisen tai ymmärtämisen ongelmiin tai tiettyyn edeltävän vuoron osaan liittyväksi (Drew 1997; Kurhila 2008; Robinson 2014).

Kuvaan alla kaksi aineistoesimerkkiä lasten käyttämistä avoimista korjausaloitteista. Ensimmäisessä aineistoesimerkissä lapsi käyttää partikkelista *häh* muodostuvaa korjausaloitetta ja jälkimmäisessä lausemuotoista avointa korjausaloitetta. Esitän lisää aineistoesimerkkejä lasten avoimista korjausaloitteista luvussa 5, jossa tarkastellaan lasten korjausaloitteilla keskustelussa käsiteltäviksi nostamia ongelmia sekä luvussa 6, jossa tarkastellaan korjausaloitteiden esiintymiskontekstia.

Aineistoesimerkki 4.1 *Kivi* on lapsen ja äidin välisestä leikkivuorovaikutusaineistosta. Lapsi esittää siinä kysyvää partikkelista *häh* muodostuvan avoimen korjausaloitteen. Aineistoesimerkin alkaessa lapsi leikkii moottoripyöräpoliisinukella (rivit 1 ja 2). Äiti huomaa lattialle ajautuneen pikkukiven ja poimii sen käteensä (r. 2). Lapsi kurottautuu kohti äidin käsiä ja tiedustelee, mitä äiti on poiminut käteensä: *mm toi o?* (r. 3). Äiti vastaa hieman ympäröivää puhetta nopeammalla puhenopeudella, että kyseessä on kivi (*>kivi<* r. 4). Tämä äidin vastausvuoro osoittautuu keskustelussa ongelmalliseksi.

Aineistoesimerkki 4.1 Kivi, LEIKKI V, A= Aaro, Ä= äiti²³

- 01 A: nyt tää menee tulbolla
KULJETTAA MOOTTORIPYÖRÄÄ MATOLLA
- 02 Ä POIMII LATTIALTA PIKKUKIVEN;
A KÄSITTELEE MOOTTORIPYÖRÄÄ JA ÄÄNTELEE
- 03 A mm toi o?
KUROTTAUTUU KOHTI ÄIDIN KÄSIÄ
- 04 Ä: >kivi<
- >05 A: täh
KATSOO ÄIDIN KÄSIÄ
- 06 Ä: kivi=
- 07 A: =kato nyt toi toi kalatoli nn-noi kaatuu
OSOITTAA KALATORILEIKKIIN

²³ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä ja keskustelussa käsiteltävän ongelman suhteen avoimeksi, edeltävän vuoron eriyttämättömästi ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi. Aineistoesimerkki esiintyy leikkivuorovaikutuksessa varsinaiseksi leikiksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Aarolla on lievä kielihäiriö ja hän oli iältään kuusi ja puoli vuotta.

Lapsi esittää rivillä 5 kysyvistä partikkelista *täh* muodostuvan korjausaloitteen. Korjausaloite nostaa koko edeltävän vuoron ongelmalliseksi, eikä tarjoa tulkintaa sen sisällöstä ja merkityksestä. Lapselle vaikuttaa jääneen epäselväksi, mitä äiti kertoo kädessään olevan. Lapsen vuoroa seuraa äidin esittämä korjausvuoro, jossa hän toistaa edeltävän vuoron sellaisenaan (*kivi*, r. 6). Keskustelussa koettu ongelma ratkeaa äidin korjausvuoron jälkeen tai ainakaan rivin 4 ongelmavuoroa ei enää nosteta uudestaan keskustelussa ongelmalliseksi. Lapsi siirtyy kommentoimaan leikkiin liittyvään kalatori- legosarjan osien asentoa (r. 7), ja keskustelu jatkuu leikkiin liittyvistä asioista.

Varhaisissa lasten puheen ja vuorovaikutuksen tutkimuksissa avoimia korjausaloitteita on pidetty usein neutraaleina, epäspesifeinä ja/tai muodoltaan yksinkertaisina ja siten lasten puheeseen varhain ilmaantuvina korjausaloitteina (Gallagher 1981). Keskustelunanalyttisen tutkimuksen piirissä korjausaloitteiden muotoa on tarkasteltu yleensä ensisijaisesti suhteessa keskustelussa koettuun ongelmaan (vrt. esim. Schegloff ym. 1977, Haakana ym. 2016). Avoimet korjausaloitteet ovat yleisiä kuulemisen ongelmien ratkaisemisessa ja silloin, kuin edeltävä vuoro koetaan odotuksenvastaiseksi (Drew 1997; Haakana ym. 2016). Tässä aineistoesimerkissä kohdatun ongelman taustalla saattaa olla kuulemiseen ja mahdollisesti äidin vuoron yllätyksellisyyteen liittyviä tekijöitä. Äidin puheenvuoro on ympäröivää puhetta nopeammin tuotettu, mikä on voinut vaikeuttaa sen kuulemistä. Lisäksi kiven löytyminen sisältä, keskeltä olohuoneen mattoa, saatetaan kokea yllättäväksi. Avoin korjausaloite on tässä todennäköisesti mahdollisimman tai tarkoituksenmukaisen vahva tai spesifi suhteessa keskustelussa kohdattuun ongelmaan. Vähintäänkin lapsen esittämä avoin korjausaloite johtaa keskustelun koetun ongelman nopeaan ratkeamiseen. Keskustelussa ei muodostu pidempää merkitysneuvottelua. Muodoltaan ja toiminnaltaan korjausaloite vastaa aikuisten keskusteluissa havaittuja avoimia korjausaloitteita (vrt. Schegloff ym. 1977; Drew 1997; Haakana 2011).

Aineistoesimerkissä 4.2 *Miten se meni?* lapsi käyttää lausemuotoista avointa korjausaloitetta. Vuoro alkaa kysymyksellä *yh. miten se meni* ja jatkuu kuulemisen ongeilmiin viittaavalla lausekkeella *mä en kuullu* (r. 5). Meneillään on testitehtävä, jossa lapsen tehtävänä on muistaa ja toistaa puheterapeutin perässä numerosarjoja.

Aineistoesimerkki 4.2 Miten se meni?, PUTE, PT=puheterapeutti, J = Joonas²⁴

01 TPT: hyvä? kuusi neljä yhdeksän

02 J: kuusi neljä yhdeksän

03 TPT: hienosti (0.2) kuusi kolme viisi yksi

04 J KUROTTAUTUU TPT KÄDESSÄ OLEVIA PAPEREITA KOHTI, TPT VETÄÄ PAPERIT PIILON PÖYDÄLLÄ OLEVA LIINA MENEEN RYTTYYN JA J SUORISTAA SEN
J VETÄYTYY TAKAISIN ISTUMAAN TUOLILLEEN ((1,5))

05>>>> J: yh. miten se meni mä en kuullu

06 TPT: hmm kuusi kolme viisi yksi

07 J: kuusi kolme neljä yksi

08 TPT: hmm katotaas sitte

Aineistoesimerkin rivillä 3 puheterapeutti ensin vastaanottaa lapsen edellisen vastauksen (*hienosti*) ja esittää sitten uuden tehtävänannon: *kuusi kolme viisi yksi*. Puheterapeutin vuoron jälkeen esiintyy rinnakkaista toimintaa. Lapsi kurottautuu katsomaan puheterapeutilla olevia papereita, mutta puheterapeutti siirtää paperit pois näkyviltä. Pöydällä oleva liina menee ryttyyn, ja lapsi suoristaa sen. Tämän jälkeen lapsi vetäytyy taaksepäin pöydän päältä ja istuu tuolille. Tehtävänannosta on nyt kulunut jo jonkin verran aikaa ja lapsen huomio on kiinnittynyt puheterapeutin puheenvuoron jälkeen muuhun toimintaan ja pöydällä oleviin esineisiin.

Lapsi esittääkin nyt korjausaloitteen, jolla hän nostaa tehtävänannon ongelmalliseksi: *yh miten se meni mä en kuullu*. Korjausaloitteessaan lapsi viittaa kuulemisen ongelmiin, mutta tässä kontekstissa keskustelussa koettuun ongelmaan voi liittyä myös esimerkiksi takkaavaisuuden suuntautumiseen ja edellisessä vuorossa esitetyn numerosarjan mieleen painamiseen ja mielessä pitämiseen liittyvät haasteet. Puheterapeutin tehtävää asettavaa vuoroa seuranneen muun toiminnan aikana lapsen lyhytkestoiseen muistiin mahdollisesti jääneet numerot ovat saattaneet jo unohtua.

²⁴ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä ja keskustelussa käsiteltävän ongelman suhteen avoimeksi, edeltävän vuoron eriyttämättömästi ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnan aikana (vrt. luku 6). Tutkimukseen osallistuvalla lapsella, Joonaksella, on vaikea-asteinen kielihäiriö ja hän on iältään viisi ja puoli vuotta.

Kuten edeltävässä aineistoesimerkissä tässäkin lapsen korjausaloite ja puheterapeutin korjausaloite johtavat nopeasti keskustelussa koetun ongelman ratkeamiseen. Lapsi ryhtyy vastaamaan puheterapeutin asettamaan tehtävään. Spesifimmän tai vahvemman korjausaloitteen (esim. edeltävän vuoron osittaisen toiston) esittäminen ei tässä välttämättä olisi ollut keskustelun etenemisen kannalta avoimen korjausaloitteen käyttöä tehokkaampaa, eikä ehkä myöskään mahdollista. Jos lapsi ei ollut havainnut tai ei enää muistanut riittävää osaa edeltävän vuoron sisällöstä, ei hän myöskään voinut esittää esimerkiksi edeltävän vuoron osittaiseen toitoon perustuvaa vahvempaa tai spesifimpää korjausaloitetta.

Aineistossani oli yhteensä 38 lasten esittämää avointa korjausaloitetta. Tyypillisimmin lasten avoimet korjausaloitteet koostuivat kysymyssanasta *mitä* ja siihen mahdollisesti liittyvästä vuoronalkuisesta *ai*-partikkelista. Avoin kysymyssana saattoi esiintyä kirjakielisessä muodossa (*mitä*), redusoituneena ja loppuhenkäykseen päätyvänä (*m'täh*). Joukossa oli myös muutama partikkelimuotoinen korjausaloite (ks. taulukko 4.2 alla)

Kahdessa korjaussekvenssissä, lapsi käytti lausemuotoista korjausaloitetta. Molemmat niistä alkavat kysymyslauseella, jolla nostetaan edeltävä vuoro ongelmalliseksi: *mikä se oli* ja *miten se meni*. Kysymyksen jälkeen viitattiin kuulemisen ongelmaan: *mä en kuullut*.

Taulukko 4.2 Lasten puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa esittämät avoimet korjausaloitteet

Kysymyssananalla mitä ja kysyvällä partikkelilla muodostetut korjausaloitteet	Vuoronalkuisella partikkelilla ja avoimella kysymyssanalla muodostetut korjausaloitteet	Lausemuotoiset avoimet korjausaloitteet
mitä mitäh m'täh tä(h)	ai mitä ai mitäh	mikä se oli mä en kuullut miten se meni mä en kuullut
N=25	N=11	N=2

Lasten esittämien erimuotoisten avointen korjausaloitteiden jakauma oli pääosin samankaltainen suomenkielisten aikuisten puheesta tehtyjen havaintojen kanssa. *Mitä*-kysymyssanaan ja kysyviin partikkeleihin *tä(h)* ja *hä(h)* perustuvat avoimet korjausaloitteet ovat olleet yleisimpiä avoimia korjausaloitteita myös suomenkielisten aikuisten välisissä keskusteluista tarkastelevissa tutkimuksissa (vrt. Haakana 2011; Haakana ym. 2016). Haakana ym. (2016) tutkimuksessa avoimista

korjausaloitteista (146/156 kpl) oli muodostettu tämänkaltaisilla ilmauksilla. Kysymyslausemuotoisia korjausaloitteita oli samoin aikuisilla selvästi vähemmän (7/156) ja *anteeksi* sanaan perustuvat korjausaloitteet olivat harvinaisia (2/156).

Lausemuotoisille avoimille korjausaloitteille on tyypillisiä, että ne esiintyvät sellaisissa konteksteissa, joissa ongelmavuoron ja korjausaloitteen väliin tulee muuta puhetta (Haakana ym. 2016). Tässä tutkimuksessa ongelmavuoron ja lasten lausemuotoisten avointen korjausaloitteiden välissä oli ei-sanallista (kehoallista) toimintaa, ja korjausaloite esitettiin ikään kuin viiveellä tämän toiminnan jälkeen. Korjausaloitteen lähikonteksti rakentui kuitenkin vastaavasti melko usein myös ennen *mitä*-sanalla muodostettuja avoimia korjausaloitteita etenkin tilanteissa, joissa lapsen huomio oli kiinnittynyt muualle tai hän oli ratkomassa puheterapiatehtävää.

Lasten *mitä*-sanalla ja partikkeleilla muodostetut korjausaloitteet sisälsivät melko usein (noin 30 % korjausaloitteista) vuoronalkuisen *ai*-partikkelin. Lapset käyttivät vuoronalkuista *ai*-partikkelia avoimissa korjausaloitteissa etenkin aikuisten esittämien kysymysten ja puheterapiatehtävää asettavien vuorojen jälkeen. Myös Tykkyläinen (2007) on havainnut lasten käyttävän vuoronalkuista *ai*-partikkelia puheterapiatehtävän ratkaisutilanteissa esittämässään korjausaloitteissa.

4.2 Edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavat korjausaloitteet

Tässä luvussa käsitellään sellaisia lasten korjausaloitteita, jotka nostavat edeltävän vuoron keskustelussa osittain ongelmalliseksi tarjoamatta tulkintaa sen sisällöstä tai merkityksestä meneillään olevassa keskustelussa. Nämä korjausaloitteet on koottu samaan ryhmään tämän toiminnallisen ominaisuuden perusteella. Suurin osa näistä korjausaloitteista sisältää kysymyssanan ja on ryhmiteltävissä edelleen 1) kysymyssanalla muodostetuiksi korjausaloitteiksi, 2) kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostetuiksi korjausaloitteiksi sekä 3) lausemuotoisiksi korjausaloitteiksi (vrt. Schegloff ym. 1977). Lisäksi aineistossani esiintyi yksi edeltävän vuoron osan toistoon perustuva lapsen korjausaloite, joka toimi edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavana korjausaloitteena.

Lasten esittämät edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavat korjausaloitteet olivat keskenään hieman erilaisia sen suhteen, miten ne kohdistuivat edeltävään vuoroon ja nostivat edeltävän vuoron osan ongelmalliseksi.

Kaikki kysymyssanasta ja edeltävän vuoron osittaisesta toistosta koostuvat korjausaloitteet (5/5 kpl) ja suurin osa kysymyssanalla muodostetuista korjausaloitteista (7/10 kpl) oli sellaisia, joiden semantiikka ja kieliopillinen muoto paikansivat keskustelussa koetun ongelman johonkin edeltävän vuoron tiettyyn osaan ja joiden myös tulkittiin nostavan tämän edeltävän vuoron osan keskustelussa ongelmalliseksi. Keskustelussa koettua ongelmaa käsiteltiin siis tämän tietyn osan sisältöön tai merkitykseen liittyvänä. Korjausaloitteet, jotka kohdistuivat, johonkin, mitä edeltävässä vuorossa ei varsinaisesti mainittu (2 kpl) tai joissa kysymyssanan taivutusmuoto viittasi sellaiseen edeltävän vuoron osaan, jota ei varsinaisesti käsitelty keskustelussa ongelmallisena (1 kpl), oli selvästi vähemmän.

Lausemuotoisista korjausaloitteista osa (3/6) kohdistui kieliopillisen muotonsa puolesta selvästi edeltävässä vuorossa mainittuun yksityiskohtaan (*mikä on x* -tyyppiset kysymykset). Osa lausemuotoisista korjausaloitteista (3/6) ei varsinaisesti muotonsa puolesta kohdistunut edeltävään vuoroon, mutta vuorovaikutuskumppani käsiteli niitä keskustelussa korjausaloitteina esittämällä korjausvuoron.

Ainoa aineistossani esiintynyt toistoon perustuva edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostava korjausaloite kohdistui yksittäiseen sanaan ja nosti ongelmalliseksi sen tilannekohtaisen merkityksen juuri meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa.

4.2.1 Kysymyssanalla tai kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostetut korjausaloitteet

Tarkastelen ensin kysymyssanalla sekä kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostettuja korjausaloitteita. Niistä suurin osa kohdistui kieliopilliselta muodoltaan johonkin edellisessä vuorossa olleeseen kielelliseen ainekseen (12/15 kpl). Tätä pidetään usein tyypillisenä piirteenä näille korjausaloitteille. Korjausaloitteena toimivan kysymyssanan semantiikka ja taivutusmuoto voivat paikallistaa ongelman johonkin edeltävässä vuorossa olleeseen kielelliseen ainekseen (Sorjonen 1997). Vastaavasti kysymyssanasta ja edeltävän vuoron osittaisesta toistosta koostuvassa korjausaloitteessa toistettava elementti voi paikallistaa keskustelussa koettua ongelmaa ja kysymyssana hakea siihen vastausta tai tarkennusta (Sorjonen 1997).

Aineistoesimerkki 4.3 *Saunassa* lapsi esittää kaksi korjausaloitetta, joiden muoto paikantaa keskustelussa koetun ongelman edeltävässä vuorossa olleeseen

kielelliseen elementtiin (rivi 17 *öh missä saunassa* ja rivi 19 *ai missä kotona*). Ne molemmat on muodostettu kysymyssanalla ja edellisestä vuorosta ongelmalliseksi koetun elementin toistolla.

Aineistoesimerkin alkaessa lapsi ja äiti ovat leikkiessään keskittyneet jonkin aikaa eri asioihin ja heidän huomionsa on kiinnittynyt eri leluihin. Äiti on järjestänyt itseksensä nukketalon saunassa ja makuuhuoneessa olevia nukkeja ja esineitä. Lapsi puolestaan on keskittynyt nukketalon pihalla oleviin nukkeihin ja kuorma-autoon leikkien niillä juonellista leikkiä. Aineistoesimerkin riveillä 13–15 lapsi käyttää leikille tyypillistä roolipuhetta ja esittää puheenvuoronsa ikään kuin käsittelemänsä nukan suulla. Hän hyvästelee moottoripyöräpoliisinuken roolissa nukketalon pihalla olevat nuket (*heippa*) ajaa moottoripyörän leikissä kalatorin kojun luokse (*tsssh*) ja alkaa huhuilla kalakauppiasta: *missä olet HEI MISSÄ OLET*. Äiti lähtee mukaan yhteiseen leikkiin ja vastaa kalakauppiaan roolissa olevansa saunassa (r. 16). Äidin vastaus osoittautuu keskustelussa ongelmalliseksi.

Aineistoesimerkki 4.3 Saunassa, LEIKKI V, A= Aaro, Ä=äiti²⁵

- 13 A: heippa tsssh
 AJAA MOOTTORIPYÖRÄPOLIISIN TALOLTA KALATORIN LUO
- 14 @missä sinä olet
 KÄSITTELEE NUKKEA JA MOOTTORIPYÖRÄÄ KALATORIN LUONA
- 15 HEI MISSÄ OLET@
 KÄSITTELEE MOOTTORIPYÖRÄPOLIISIA KALATORIN VIERESSÄ
- kalatori,,,,,nukkekoti,,,,,kalatori
- 16 Ä: @saunassa@
- kalatori ja moottoripyöräpoliisi
- 17>> A: öh missä saunassa
 KÄSITTELEE MOOTTORIPYÖRÄPOLIISIA KALATORIN VIERESSÄ
- 18 Ä: @no kotona@
- kalatori ja moottoripyöräpoliisi _
- >19 A: ai missä kotona
- 20 Ä: no siellä missä sinäkin asut

²⁵ Aineistoesimerkissä käytetyt korjausaloitteet on ryhmitelty korjausaloitekäytänteinä edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostaviksi korjausaloitteiksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta ne edustavat epäselväksi jääneen viittaussuhteen selvittämistä. Aineistoesimerkki esiintyy leikkivuorovaikutuksessa varsinaiseksi leikkivuorovaikutukseksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Aarolla on lievä kielihäiriö ja hän oli iältään kuusi ja puoli vuotta.

- 21 A: moottoripyöräpoliisi ____
aa niin joo
KÄÄNTYY JA KULJETTAA MOOTTORIPYÖRÄÄ NUKKEKOTIA KOHTI
- 22 shh arvaa mitä
KULJETTAA MOOTTORIPYÖRÄÄ

Lapsi esittää rivillä 17 korjausaloitteen, jolla hän osoittaa kokevansa edeltävän vuoron tulkitsemisen osittain ongelmalliseksi: *öh missä saunassa*. Korjausaloitteessaan lapsi toistaa äidin käyttämän ilmauksen *saunassa*. Toistoa edeltävä kysymyssana (*missä*) rajaa keskustelussa koettua ongelmaa. Se ilmaisee jotain siitä tavasta, jolla edeltävästä vuorosta käsiteltäväksi nostettu aines koetaan ongelmalliseksi. Lapsi on todennäköisesti ongelmitta kuullut ja tulkinnut, äidin kertoneen kalatorin myyjän olevan jossakin tiettyssä saunassa, mutta epäselväksi on jäänyt, mihin tiettyyn saunaan äiti nyt puheessaan viittaa. Vähintäänkin hän käsittelee keskustelussa ongelmallisena vain tätä viittaussuhdetta – ei vuoron muuta sisältöä tai merkitystä.²⁶

Lapsen korjausaloitetta seuraa äidin puheenvuoro, jolla hän käsittelee lapsen vuoroa ylläkuvatun kaltaisena edeltävän vuoron osaan kohdistuvana korjausaloitteena. Hän selventää keskustelussa epäselväksi jäänyttä viittaussuhdetta ilmaisemalla, että kyseessä on ”kotona oleva” sauna: *@no kotona@* (r. 18). Tätä korjausvuoroa esittäessään äiti toimii edelleen ikään kuin leikinmaailmassa ja roolihahmon suulla puhuen. Äidin leikissä nukkekoti vaikuttaa olevan myös kalatorin myyjän koti. Ilmaisemalla tarkoittavansa (nuken) kotona olevaa saunaäiti siis pyrkii selventämään, mihin tiettyyn saunaan hän edeltävässä vuorossaan viittasi. Näin hän käsittelee lapsen rivillä 17 käyttämää vuoroa vain tiettyyn yksityiskohtaan kohdistuvana korjausaloitteena.

Keskustelussa koettu ongelma ei kuitenkaan vielä ratkea. Lapsi esittää uuden korjausaloitteen *ai missä kotona* (r. 19). Toisto osoittaa ongelman liittyvän edeltävässä vuorossa käytettyyn paikkaa tarkoittavaan ilmaukseen ja kysymyssana tarkoittaa ongelman luonnetta. Korjausaloite nostaa jälleen ongelmalliseksi äidin käyttämän ilmauksen viittaussuhteen meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa, ja kohdistaa keskustelussa koetun ongelman selvästi tiettyyn edeltävän vuoron osaan. Äiti ei edeltävässä korjausvuorossaan

²⁶ Suomenkielisten aikuisten keskinäisissä keskusteluissa on havaittu, että tämänkaltaisiin eksplikoi mattomiin viittaussuhteisiin liittyviä ongelmia käsitellään usein juuri kysymyssanasta koostuvilla tai kysymyssanasta ja edeltävän vuoron osittaisesta toistosta koostuvilla korjausaloitteilla (Haakana ym. 2016).

eksplisiittisesti ilmaissut tarkoittavansa kodilla juuri nukkien kotia, ja lapselle jää epäselväksi, mihin kotiin äiti puheessaan viittaa. Nyt äiti jatkaa keskustelussa koetun ongelman ratkomista pysytellen edelleen leikkiin liittyvän kalakauppiaan roolissa. Hän kertoo kyseessä olevan se koti, jossa moottoripyöräpoliisikin asuu *no siellä missä sinäkin asut* (r. 20). Näin hän käsittelee jälleen lapsen vuoroa korjausaloitteena, joka nostaa vain osan edeltävän vuoron merkityksestä keskustelussa ongelmalliseksi. Lapsen korjausaloitteet siis paikansivat keskustelussa koetun ongelman selvästi tiettyyn edeltävän vuoron osaan ja keskustelussa koettu ongelma ratkesi nopeasti – ilman pidempiä merkitysneuvotteluita. Lapsen esittämien korjausaloitteiden ja äidin korjausvuorojen jälkeen lapsi palaa keskeytyneeseen leikkitoimintaan rivillä 21–22 tavalla, joka viittaa hänen oivaltaneen, että äiti tarkoitti edellä kodilla olohuoneen lattialla olevaa nukketaloa ja saunalla nukketalon saunaa.

Lapset esittivät aineistossani myös muutamia (2 kpl) edeltävän vuoron osan ongelmalliseksi nostavia korjausaloitteita, jotka eivät varsinaisesti paikanna ongelmaa mihinkään edeltävässä vuorossa konkreettisesti esiintyneeseen yksittäiseen kielelliseen elementtiin, vaan nostavat keskustelussa ongelmalliseksi jotakin, mitä edeltävässä vuorossa ei varsinaisesti mainita. Myös tämäntapaisia korjausaloitteita on kuvattu aikaisemmassa kirjallisuudessa aikuisten välisissä keskusteluissa (vrt. esim. Schegloff ym. 1977, Sorjonen 1997).

Seuraavassa aineistoesimerkissä 4.4 lapsen korjausaloite nostaa jälleen jotakin edeltävän vuoron merkityksestä meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa ongelmalliseksi. Nyt ongelma liittyy kuitenkin johonkin sellaiseen, mitä ongelmalliseksi koetussa vuorossa ei varsinaisesti mainita tai määritellä. Korjausaloite ei varsinaisesti paikanna keskustelussa koettua ongelmaa mihinkään tiettyyn edeltävässä vuorossa konkreettisesti esiintyneeseen kielelliseen ainekseen. Se nostaa kuitenkin osan edeltävän puheenvuoron merkityksestä meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa ongelmalliseksi.

Aineistoesimerkin alkaessa lapsi ja puheterapeutti ovat aloittamassa uutta puheterapiatehtävää. Lapsi on noussut tuoliltaan ja mennyt katsomaan puheterapeutin selän takana olevaa videokameraa. Rivillä 1 puheterapeutti kutsuu lasta takaisin pöydän ääreen ja alkamassa olevan tehtävän pariin.

Aineistoesimerkki 4.4 Ei yhtään jaksoa väliin, PUTE, PT=puheterapeutti, V=Veeti²⁷

- 01 PT: no nii tuus valitseen
KATSOO (JA KOSKETTA V:TÄ) KÄÄNTYY PÖYDÄN PUOLEEN JA AVAA PELILAUDAN PÖYDÄLLE
- 02 V: mä kävin katsomassa vähän kameraa?
TULEE PÖYDÄN LUO, ALKAA HIVUTTAUTUA TUOLILLE
- 03 PT: yhm
- 04 ((0.2)) T ASETTELEE PELIIN KUULUVIA ESINEITÄ, V KATSAHTAA PT:HEN HYMYILLEN JA NOUSEE TUOLILLE
- 05 PT: se on se semmonen piilokamera
- 06 ((1.8)) V KATSOO PT:HEN, OTTAA NOPAN
- 07>>> V: X____,
ai miten
HEILUTTAA NOPPAA
- 08 PT: ooksä kattonu- nähnyt telkkarissa ku tulee niitä [piilokameraohjelmia
- 09 V: [nyökkää
- 10 V: no joo
KÄSITTELEE NOPPAA
- 11 ((.)) KATSAHTAVAT TOISIAAN
- 12 PT: otetaaks me se noppa vai tää puhallus
OSOITTA V:LLÄ OLEVAA NOPPAA JA SITTEN PUHALLUSNOPPAA
- 12 V: no ehkä tä- >tai puhallus<
KÄSITTELEE NOPPAA

Rivillä 2 lapsi kertoo käyneensä vain vähän katsomassa huoneen nurkassa kuvaavaa kameraa. Puheterapeutti jatkaa tehtävämateriaalin käsittelyä ja toteaa hetken päästä, että kyseessä on piilokamera: *se on se semmonen piilokamera* (r. 5). Tämä vuoro osoittautuu keskustelussa ongelmalliseksi. Vuoroa seuraa tauko, jonka jälkeen Veeti esittää kysymyssanalla ja vuoronalkuisella *ai*-partikkelilla muodostetun korjausaloitteen *ai miten*. Korjausaloitteellaan Veeti nostaa ongelmalliseksi sen, mitä puheterapeutti tarkoittaa tässä yhteydessä kutsuessaan huoneen nurkassa

²⁷ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa ryhmää muut keskustelussa käsiteltävät ongelmat. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa muuksi puheterapiavuorovaikutukseksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuva lapsella, Veetillä, on lievä kielihäiriö, ja hän on iältään melkein kahdeksan vuotta (7;11).

olevaa kameraa piilokameraksi (tai millä perusteella hän näin tekee). Puheterapeutin vuoro ei varsinaisesti ilmaise, miten tai millä perusteella kameraa voidaan pitää piilokamerana. Ongelmalliseksi nousee siis jotakin, mitä edeltävässä vuorossa ei eksplisiittisesti tai varsinaisesti mainita.

Vuorossaan rivillä 5 puheterapeutti on määritellyt piilokameran olevan *se semmoinen piilokamera* ja käsittelee näin kuvausvälineistön piilokameramaisuutta tietynlaisena ehkä jostain toisesta yhteydestä tunnettuna ominaisuutena. Lapsen korjausaloite kuitenkin osoittaa, että tämä tietty merkitys ei ole hänelle tässä yhteydessä ilmeinen. Kamerahan ei ole varsinaisesti piilossa, lapselle on tapaamiskerran alussa erikseen mainittu kameran läsnäolosta ja hän on tarkasteltavan keskustelunjakson alkaessa juuri palaamassa kameran luota takaisin pöydän ääreen (r. 1–2). On todennäköistä, että lapsi on kuullut ja ymmärtänyt, että puheterapeutti kutsui nurkassa olevaa kameraa piilokameraksi, mutta kokee vaikeaksi tulkita, mitä puheterapeutti vuorollaan tai termillä piilokamera tässä yhteydessä oikeastaan tarkoittaa tai tekee.

Puheterapeutti vastaa lapsen korjausaloitteeseen vuorolla, jossa hän viittaa televisiossa näytettäviin piilokameraohjelmiin ja tiedustelee, ovatko ne lapselle tuttuja: *ooksä kattonu- nähnyt telkkarissa ku tulee niitä piilokameraohjelmia*. Vuorollaan puheterapeutti pyrkii selkeyttämään sitä, mitä tarkoitti kutsuessaan huoneen nurkassa olevaa kameraa piilokameraksi.

Näin puheterapeutti käsittelee lapsen edeltävää korjausaloitetta vuorona, joka nosti ongelmalliseksi osan edeltävän vuoron merkityksestä. Hän ei enää toista edeltävän vuoronsa koko perussisältöä vaan pyrkii selventämään, mitä hän tarkoitti puhuessaan piilokamerasta. Lapsen korjausaloite ei kohdistu konkreettisesti mihinkään edellisessä vuorossa olleeseen kielelliseen ainekseen. Pikemminkin johonkin, mitä edeltävässä vuorossa ei varsinaisesti mainita tai ei tarkemmin ilmaista, mutta jonka lapsi kokee edeltävän vuoron merkityksen tulkitsemisen kannalta oleelliseksi. Lapsen voidaan katsoa korjausaloitteellaan myös selvittävän esitetyn väitteen perusteita: miksi tai miten puheterapeutti väittää kameran olevan piilokamera. Lapsi siis rajaa tai kohdistaa keskustelussa kokemansa ongelman jälleen selvästi edeltävän vuoron osaan ja keskustelussa koettu ongelma ratkeaa nopeasti. Keskustelussa ei muodostu pidempää merkitysneuvottelua.

Aineistossani esiintyi yksi keskustelunjakso, jossa lapsen korjausaloitteen kysymyksen semantiikka ja taivutusmuoto kohdistuvat kyllä muodollisesti edeltävässä vuorossa olevaan kielelliseen elementtiin, mutta korjausaloite ei

nostanut keskustelussa ongelmalliseksi juuri tämän kielellisen elementin kuulemista, ymmärtämistä tai tulkitsemista meneillään olevassa keskustelussa. Myös tämän kaltaisia korjausaloitteita on havaittu tyypillisissä aikuistenkeskisissä keskusteluissa (Haakana ym. 2016).

Aineistoesimerkissä 4.5 *Lusikka* tuolille lapsen korjausaloite koostuu kysymyssanasta, jonka semantiikka ja taivutusmuotomuoto kohdistavat ongelman edeltävän puheenvuoron objektiin *lusikka*, mutta keskustelijat käsittelevät ongelmaa puheenvuoron muuhun sisältöön liittyvänä. Aineistoesimerkki on tilanteesta, jossa lapsi ja puheterapeutti tekevät kielellistä testiä ja ovat aloittamassa siinä uutta osaa. Puheterapeutti on hieman aikaisemmin asettanut pöydälle testiin liittyvää materiaalia: erilaisia esineitä, joiden joukossa on muun muassa veitsi, lusikka, tuoli ja laatikko. Esineet tulee nimetä ennen kuin puheterapeutti aloittaa testiin kuuluvien toimintaohjeiden esittämisen. Ensimmäinen toimintaohje, riveille 6 ja 7 sijoittuvan vuoron loppuosa: *pane lusikka tuolille* osoittautuu keskustelussa ongelmalliseksi.

Aineistoesimerkki 4.5 Lusikka tuolille, ARVIO, N= Nanne, TPT= Tutkiva puheterapeutti²⁸

- 01 N: aa lutikka löyty
OTTA LUSIKAN KÄTEENSÄ
- 02 TPT: lusikka löyty?
- 03 N ASETTAA LUSIKKAA JA VEISTÄ KUPPIIN
- 04 TPT: ja mikäs toi on
OSOITTA VEISTÄ
- 05 N: vei(s)ti
- 06 TPT: joo? ja Nanne (.) kuunteleppa oikeen tarkkaan, kuuntele tosi tarkkaan
kuunnella/kuulla
- 07 TPT: pane lusikka tuolille
N KATSAHTAA KÄSISSÄÄN OLEVAAN LUSIKKAAN

katse kulkee pöydällä olevissa tavaroissa

²⁸ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa ryhmää muut keskustelussa käsiteltävät ongelmat. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Nannella, on vaikea-asteinen kielihäiriö ja hän on iältään viisi vuotta.

- 08>>> N: ai mikä
PITÄÄ EDELLEEN LUSIKKAA KÄDESSÄÄN
- 09 TPT: pane lusikka tuolille?
- 10 N: yhm pöydä(lle)
KÄÄNTÄÄ LAATIKON TUOLIN ETEEN PÖYDÄKSI
- 11 TPT: hmm
- 12 N: (---)
ASETTAA ENSIN LUSIKAN JA SITTEN KUPIN JA VEITSEN LAATIKOSTA TEKEMÄLLEEN PÖYDÄLLE
- 13 TPT: joo:o? eli kuuntele (-)
POISTAA ASTIAT LAATIKON PÄÄLTÄ JA KÄÄNTÄÄ SEN TAKAISIN ALKUPERÄISEEN ASENTOONSA
- 14 lai- pane lusikka (.) tuolille
NÄYTTÄÄ LUSIKKAA N:LLE JA ASETTA SEN TUOLILLE

Lapsi esittää rivillä 8 korjausaloitteen *ai mikä*, joka kohdistuu kieliopilliselta muodoltaan edeltävän toimintaohjeen *pane lusikka tuolille* objektiin, *lusikka*. Aikaisemmasta keskustelusta voidaan havaita, että sana *lusikka* on lapselle entuudestaan tuttu: rivillä 1 lapsi kiinnittää itse huomionsa lusikkaan ja nimeää sen spontaanisti *aa lutikka löyty*. Kuullessaan puheterapeutin esittämän toimintaohjeen (r. 7) lapsi kiinnittää jälleen huomionsa lusikkaan katsahtamalla sitä. Esittäessään korjausaloitetta lapsi pitää lusikkaa edelleen kädessään (r. 8) ja liikuttaa katsettaan pöydällä olevissa suuremmissa esineissä ikään kuin etsien niistä sopivaa vaihtoehtoa. Tämä viittaa siihen, että lapsi olisi etsimässä esinettä, jonka päälle hän voisi kädessään olevan lusikan asettaa. Keskustelussa koettu ongelma ei siis näyttäisikään liittyvän juuri sanaan *lusikka*. Sen sijaan lapselle näyttää jäävän epäselväksi, minkä esineen päälle hänen tulisi kädessään oleva lusikka asettaa.

Tarkasteltaessa keskustelunjaksoa hieman eteenpäin voidaankin havaita, että keskustelijat eivät myöskään käsittele keskustelussa koettua ongelmaa juuri sanan *lusikka* kuulemiseen tai ymmärtämiseen liittyvänä. Lapsen korjausaloitetta seuraa puheterapeutin vuoro, jossa hän toistaa koko toimintaohjeen *pane lusikka tuolille?* painottaen nyt sanaa *tuoli* (r. 9). Testin suorittamiseen liittyvät ohjeet ovat todennäköisesti osaltaan vaikuttaneet siihen, että puheterapeutti toistaa tehtävänannon kokonaan muuttamatta sen varsinaista sisältöä. Toisto ja sanan *tuoli* painottaminen ohjetta toistettaessa antaa kuitenkin sellaisen vaikutelman, että puheterapeutti käsittelee lapsen esille nostamaa ongelmaa enemminkin puheenvuoron loppuosaan (*tuolille*) tai vuoron merkitykseen laajemmin liittyvänä kuin sanaan *lusikka* liittyvänä.

Myös lapsen toiminta puheterapeutin korjausvuoron jälkeen viittaa samaan suuntaan. Lapsi näyttää ratkaisevan tehtävän aikaisempaan arkikokemukseen perustuen. Hän kääntää testausmateriaaliin kuuluvan laatikon nurinpäin, sanoo *ym pöydälle* ja asettaa lusikan ja muita ruokailuvälineitä sen päälle (r. 10 ja 12). Puheterapeutin esittämä toimintaohje on arkikokemuksen vastainen. Lusikkaa ei yleensä panna tuolille vaan esimerkiksi juuri pöydälle. Lisäksi kyseessä on ensimmäinen tähän tehtävään liittyvä toimintaohje, joten lapsi ei voi ennakolta tietää, että annettavat ohjeet voivat olla arkikokemuksen vastaisia. Lapsen näkökulmasta puheterapeutin toimintaohje voi näyttäytyä tässä virheellisenä tai tilanteeseen sopimattomana (vrt. Drew 1997). Vaikuttaa siltä, että lapsi ei pitäisi puheterapeutin ohjetta asettaa lusikka tuolille ”oikeana” tai toteuttamiskelpoisena, vaan etsii itse toimivamman ratkaisun tekemällä käsillä olevasta laatikosta pöydän ja kattamalla lusikan ja muut astiat sen päälle. Keskustelussa koettu ongelma voi tässä siis liittyä myös siihen, ettei lapsi koe puheterapeutin puheenvuoroa virheettömänä tai hyväksyttävänä.

Lapsen korjausaloite nostaa siis tässä aineistoesimerkissä osan edeltävän vuoron merkityksestä meneillään olevassa vuorovaikutuksessa ongelmalliseksi, mutta ongelman ei voida katsoa liittyvän juuri siihen kielelliseen ainekseen, johon korjausaloitteessa käytetty kysymyssana (*mikä*) kieliopillisen muotonsa kohdistuu. Myös kielellisiltä taidoiltaan tyypillisten suomenkielisten aikuisten on todettu käyttävän jonkin verran korjausaloitteita, jotka kohdistuvat edeltävän vuoron tiettyyn osaan, mutta kysymyssana ei noudata ongelmakohdan sijaa (Haakana ym. 2016).

Tämän pohjalta voitiin todeta, että lasten kysymyssanalla sekä kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostamat korjausaloitteet vastasivat kaiken kaikkiaan pitkälti aikuisten keskusteluissa havaittuja korjausaloitteita. Ne kaikki paikansivat keskustelussa koetun ongelman johonkin edeltävässä vuorossa mainittuun tai edeltävään vuoroon liittyvään yksityiskohtaan. Lasten korjausaloitteiden varhaisessa tutkimuksessa painotetun korjausaloitteiden spesifisyyden (vrt. esim. Garvey 1977; Gallagher 1981) osalta voidaan todeta, että nämä lasten korjausaloitteet näyttivät nostavan keskustelussa kohdatun ongelman tarkoituksenmukaisesti ja riittävän tarkasti esille. Suhteessa keskustelussa käsiteltyyn ongelmaan ne olivat sopivan tai riittävän spesifejä tai vahvoja keskustelussa koetun ongelman paikantamiseen tai esiin nostamiseen.

Keskustelussa kohdatut ongelmat ratkesivat nopeasti, eikä pitkiä merkitysneuvotteluita muodostunut.

4.2.2 Vuorovaikutuskumppanin edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavat lausemuotoiset korjausaloitteet

Lapset käyttivät myös lausemuotoisia korjausaloitteita kokiessaan vuorovaikutuskumppaninsa vuoron osittain ongelmalliseksi.²⁹ Näitä korjausaloitteita oli aineistossa kaiken kaikkiaan kuusi, ja ne olivat muodoltaan kysymyslauseita. Puolet niistä oli *mikä on x* -tyyppisiä ilmauksia, joissa ongelma kohdistetaan selvästi edeltävässä vuorossa käytettyyn käsitteeseen ja sen merkitykseen. Vastaavan kaltaisia korjausaloitteita on havaittu myös suomenkielisissä aikuisten välisissä keskusteluissa (Haakana ym. 2016) sekä tyypillisesti kehittyvien lasten kielikylpypäiväkotien keskusteluissa (vrt. Savijärvi 2011, 162–164). Tutkimukseni lapsilla nämä korjausaloitteet sisälsivät vähintään kysymyslauseen, joka koostui kysymyssanasta *mikä*, *olla*-verbistä ja keskustelussa ongelmalliseksi koetusta sanasta tai siihen viittaavasta pronomininä. Yhdessä niistä oli myös kysymyssanasta ja pronomininä koostuva ongelmaa tarkentava osa, johon liittyi myös ei-sanallisia (kehollisia) aineksia (vrt. aineistoesimerkki 4.6 *Mikä on neliö?*).

Seuraavan aineistoesimerkin lisäksi näitä korjausaloitteita edustaa luvussa 5.3 käsiteltävät aineistoesimerkit 5.6 *Täysihoitola* ja 5.7 *Mikä on Papunetti?*. Nämä kaikki kolme aineistoesimerkkiä esiintyivät puheterapiavuorovaikutuksessa. Seuraava aineistoesimerkki, 4.6 *Mikä on neliö?* on arvioivasta puheterapiasta tehtävänratkaisutilanteesta.

²⁹ Myös kysymyssanasta ja edeltävän vuoron osittaisesta toistosta muodostuvat korjausaloitteet voivat, joskus muodostaa lausemaisia rakenteita, mutta ne voidaan yleensä erottaa varsinaisista lausemuotoisista korjausaloitteista (Haakana ym. 2016). Myös avoimissa korjausaloitteissa ja tulkintaehdokkaissa esiintyy lauseita (emt.).

Aineistoesimerkki 4.6 Mikä on neliö?, ARVIO, A= Aaro, TPT= tutkiva puheterapeutti³⁰

11 TPT: ↓kuuntele (.) väritä neliöt punaisiksi
paperi _____, TPT _____

12 A KÄÄNTÄÄ KATSEENSA KYNIIN

13 TPT: [väritä neliöt punaisiksi
[A TARTTUU PUNAISEEN KYNÄÄN

14>>> A: paperi _____
*mikä on neliö **mitkä näistä
IRROTTAA KYNÄN SUOJUKSEN
*PIIRTÄÄ SORMELLAAN KEHÄN PAPERILLA OLEVIEN KUVIOIDEN YLLE

15 TPT: paperi _____
nämä joissa on yksi kaksi kolme neljä kulmaa ne on neliöitä
OSOITTAA KUVIOTA OSOITTAA KUVION KUTAKIN KULMAA
paperi _____

Aineistoesimerkin alkaessa lapsi ja puheterapeutti tekevät tehtävää, jossa lapsi saa värittää ja piirtää ohjeen mukaan. Lapsen edessä on tehtäväpaperi, jolla on geometrisia kuvioita (kolme neliötä, kolmiota ja ympyrää). Hieman aikaisemmin puheterapeutti on esittänyt tehtäväkuvauksen ja siinä yhteydessä nimennyt paperilla olevat kuviot lapselle. Aineistoesimerkin rivillä 11 puheterapeutti kehottaa lasta ensin kuuntelemaan ja aloittaa tehtävän esittämällä ensimmäisen tehtävänannon *väritä neliöt punaisiksi*. Lapsi alkaa ratkaista tehtävää. Hän valitsee punaisen eli tehtävänannon mukaisen kynän ja irrottaa siitä korkin (r. 12–14). Lapsen valitessa kynää puheterapeutti vielä toistaa tehtävänannon spontaanisti (r. 13). Puheterapeutin tehtävää asettava vuoro osoittautuu keskustelussa ongelmalliseksi.

Lapsi esittää edeltävän vuoron osaan kohdistuvan korjausaloitteen, jolla hän nostaa puheterapeutin käyttämän neliö-sanan merkityksen ongelmalliseksi (r. 14). Korjausaloite on useampiosainen ja sisältää myös ei-sanallisia (kehollisia) aineksia. Se alkaa kysymyslauseella *mikä on neliö*. Vuoro jatkuu tätä kysymystä vielä täsmentävällä kysymyslausekkeella *mitkä näistä* sekä osoittavalla eleellä, joka vahvistaa tai määrittelee korjausaloitteessa esiintyvän deiktisen pronominin

³⁰ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epäselväksi jääneen yksittäisen käsitteen selvittämistä. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Aarolla, on lievä kielihäiriö ja hän oli iältään kuusi ja puoli vuotta.

(näistä) viittaussuhdetta paperilla oleviin kuvioihin. Korjausaloite luo keskustelussa odotuksen puheterapeutin korjausvuorolle, jossa tavalla tai toisella selvennetään tai selitetään, mitä tiettyjä paperilla olevia kuvioita sanalla neliö tarkoitetaan. Puheterapeutti esittääkin tämänkaltaisen vuoron rivillä 15: *nämä joissa on yksi kaksi kolme neljä kulmaa ne on neliöitä + kuvion ja sen kulmien osoittaminen*.

Toiset kolme lausemuotoista edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavaa korjausaloitetta olivat korostuneen tilannesidonnaisia siten, ettei lapsen esittämä vuoro muotonsa puolesta varsinaisesti kohdistunut keskustelun edeltäviin vuoroihin. Näitä kolmea lapsen vuoroa voisi pitää rajatapauksina sen suhteen, ovatko ne muotonsa puolesta varsinaisia korjausaloitteita. Olen kuitenkin sisällyttänyt ne aineistokokoelmaan, koska vuorovaikutuskumppani käsitteli niitä keskustelussa korjausaloitteiden tapaan. Lisäksi lapsen vuoro keskeytti keskustelussa meneillään olevan toiminnan ja keskustelussa muodostui välisekvenssi, jonka jälkeen palattiin keskeytyneeseen toimintaan. Kaikki nämä kolme aineistoesimerkkiä olivat puheterapiatehtävänratkaisutilanteesta, jossa konteksti yhtäältä saattoi vaikuttaa siihen, että lapsen korjausaloite muotoutui pikemmin toimintaohjetta pyytäväksi kuin edeltävään vuoroon kohdistuvaksi. Samalla konteksti kuitenkin myös tuki näiden puheenvuorojen tulkitsemista korjausaloitteiksi.

Aineistoesimerkissä 4.7 lapsi ja puheterapeutti tekevät ohjeen mukaan piirtämistehtävää (sama kuin edellisessä aineistoesimerkissä). Puheterapeutti on esitellyt ja nimennyt tehtäväpaperilla olevat geometrisen kuviot, ympyrät, neliöt ja kolmiot, lapselle hieman aikaisemmin. Rivillä 9 puheterapeutti kiinnittää lapsen huomion ensin tehtävässä tarvittaviin kyniin ja sitten kehottaa lasta keskittymään kuunteluun. Tämän jälkeen hän asettaa tehtävän pyytämällä lasta värittämään kaikki paperilla olevat neliöt punaisiksi (r. 10). Tämä vuoro osoittautuu keskustelussa ongelmalliseksi.

Aineistoesimerkki 4.7 Neljä kulmaa, ARVIO, N=Nanne, TPT= tutkiva puheterapeutti³¹

- 09 TPT: hmm (.) täällä on *kynät kuuntele oikein tarkkaan,
*KOSKETAA KYNÄ *kuunnella*
- 10 väritä kaikki (.) neliöt punaisiksi
- 11 N: ottaa punaisen kynän
- 12 N KATSOO PAPERIA
- 13>>> N: mihin mä laitan tän
- 14 TPT: joo eli neli- kaikki neliöt
- 15 N: ai tän(kö)
OSOITTAA PAPERILTA KOLMIO-KUVIOTA
- 16 TPT: * neliöissä katsopas [*yksi kaksi kaksi kolme neljä kulmaa
*OSOITTAA KUVIOITA [* OSOITTAA KUVION KUTAKIN KULMAA
- 17 ne jossa on neljä kulmaa ne on neliöitä
KULJETTAA SORMEAA KUVION ÄÄRIVIIVOJA PITKIN
- 18 N: alkaa värittää neliötä

Puheterapeutin tehtävää asettavan vuoron jälkeen lapsi alkaa ensin ratkaista tehtävää. Hän valitsee pöydältä tehtävänannon mukaisen kynän (r. 11) ratkaisten näin jo osan tehtävästä (oikean värisen kynän tunnistamisen ja valitseminen). Tämä osoittaa lapsen kuulleen ja ymmärtäneen ainakin osan edeltävästä vuorosta. Lapsi jatkaa tehtävän suorittamista tarkastelemalla paperilla olevia kuvioita (r. 11). Tehtävän ratkaiseminen ja puheterapeutin edeltävään vuoroon vastaaminen kuitenkin keskeytyy. Lapsi esittää puheenvuoron, joka osoittaa hänen kokevan tehtävänratkaisun ja sen myötä myös tehtävää asettavan vuoron osan ongelmalliseksi. Lapsi kysyy, mitä hänen tulisi jo valitsemallaan kynällä värittää. Kysymyksessä verbi värittää on korvautunut verbillä laittaa: (*mihin mä laitan tän* r. 13). Vuoro joka tapauksessa osoittaa lapsen kokevan ongelmalliseksi puheterapeutin tehtävää asettavan vuoron loppuosan ja siinä todennäköisesti sanan

³¹ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytännöksi edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epäselväksi jääneen yksittäisen käsitteen selvittämistä. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella on vaikea-asteinen kielihäiriö ja hän on iältään viisi vuotta.

neliö. Lapsen puheenvuoro ei kuitenkaan ole aivan kaikilta osin tyypillinen korjausaloite. Se ei muotonsa puolesta yksiselitteisesti kohdistu taaksepäin edeltävään vuoroon tai edeltävään keskusteluun. Esimerkiksi vuoron alkuinen *ai*-partikkeli olisi voinut merkitä puheenvuoron selvemmin edeltävään vuoroon kohdistuvaksi. Tältä osin puheenvuoro muistuttaa muodoltaan uuden ohjeen pyytämistä. Tässä kontekstissa lapsen ilmaus on kuitenkin helposti tunnistettavissa vuoroksi, joka osoittaa lapsen kokevan ongelmia edeltävän vuoron tulkitsemisessa. Myös puheterapeutti käsittelee sitä seuraavassa vuorossaan korjausaloitteena. Hän aloittaa seuraavan vuoronsa partikkeliyhdistelmällä *joo eli* ikään kuin käsitellen asiaa jo aikaisemmin esillä olleena ja toistaa sitten keskustelussa ongelmalliseksi osoittautuneen ilmauksen *kaikki neliöt*. Toistettu aines on alkuperäisessä, ongelmavuorossa käytettyyn verbiin (*väritä*) sopivassa muodossa, mikä lisää vaikutelmaa siitä, että puheterapeutti on palannut käsittelemään edeltävää, ongelmalliseksi osoittautunutta vuoroaan. Hän pyrkii ratkomaan keskustelussa koettua ongelmaa toistamalla edeltävästä vuorostaan ongelmalliseksi osoittautuneen aineksen: *kaikki neliöt*. Keskustelussa koettu ongelma ei kuitenkaan vielä ratkea ja lapsi esittää toisen korjausaloitteen *ai tänkö* + kuvion osoittaminen (r. 15). Korjausaloite on nyt toisen tyyppinen (tulkintaehdokas), mutta se osoittaa keskustelussa koetun ongelman liittyvän edelleen puheterapeutin käyttämään käsitteeseen *neliö*. Tämä toimii lisänäyttönä sille, että lapsen keskustelussa kokema ongelma liittyy siihen, minkä kuvion puheterapeutti pyysi edellä värittämään.

Nämä kaikki lausemuotoiset edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavat korjausaloitteet esiintyivät puheterapiatehtävänratkaisutilanteessa, jossa kontekstuaaliset tekijät ovat voineet omalta osaltaan vaikuttaa sekä lapsen vuoron muotoon ja aikuisen siitä tekemään tulkintaa. Tarkasteltavassa sekvenssissä toiminta nivoutuu osaksi tehtävänratkaisutoimintaa ja tehtävänratkaisun onnistumisen varmistumista. Näitä korjausaloitteita esiintyi aineistossa vain kolme, ja ne ovat kaikki saman lapsen tuottamia. Yksittäistapauksinakin ne ovat kuitenkin mielenkiintoisia, sillä ne osoittavat, että ainakin puheterapiatehtävän tekoilanteessa lapsi voi nostaa edeltävään vuoroon liittyviä ongelmia keskustelussa käsiteltäväksi myös tähän tapaan.

Kolme kuudesta lasten lausemuotoisesta edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavasta korjausaloitteesta, kohdistui muotonsa puolesta selvemmin edeltävään vuoroon kuin toiset kolme lasten korjausaloitetta. Toiset kolme korjausaloitetta olivat siinä mielessä epätavanomaisia, että ne eivät

muotonsa puolesta varsinaisesti kohdistu ongelmavuoroon. Kuitenkin ne ilmaisevat omassa kontekstissaan osana keskustelussa meneillään olevaa toimintaa lapsen kokevan ongelmia edeltävän vuoron osan kuulemisessa, ymmärtämisessä ja tulkitsemisessa. Keskustelussa muodostui selvä välisekvenssi, jonka jälkeen palattiin keskeytyneeseen toimintaan, puheterapiatehtävänratkaisuun. Ne myös johtivat keskustelussa kohdatun ongelman suhteellisen nopeaan ratkeamiseen.

5.2.3 Edeltävän vuoron osittaiseen toistoon perustuvat korjausaloitteet

Edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostetut korjausaloitteet voivat toimia keskustelussa monella tavalla ja niillä voidaan käsitellä hyvin monenlaisia keskustelussa koettuja ongelmia (ks. esim. Svennevig 2004; Kurhila 2008; Sidnell 2010; Lilja 2010, 100–106; Haakana ym. 2016; Kurhila ja Lilja 2017; Koshik 2005, Benjamin 2013, Robinson 2013). Niillä voidaan muun muassa käsitellä erilaisia kuulemisen ongelmia, hakea selitystä, ennakoida tai osoittaa erimielisyyttä, nostaa ongelmalliseksi vuorovaikutuskumppanin virheelliseksi tai kasvoja uhkaaviksi tulkittuja puheenvuoroja tai käsitellä oletuksenvastaista tietoa.

Aineistossani esiintyi yksi edeltävän vuoron osittaiseen toistoon perustuva korjausaloite, joka ryhmiteltiin edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostaviin korjausaloitteisiin. Sitä seurasi vuorovaikutuskumppanin korjausvuoro, jossa selitettiin keskustelussa ongelmalliseksi nostetun sanan merkitystä juuri meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa (sitä, mitä kyseisellä sanalla tarkoitetaan ja tehdään meneillään olevassa keskustelussa). Näin se toimi ennemminkin edeltävän vuoron ongelmalliseksi nostavana korjausaloitteena kuin tulkintaehdokkaana.

Vastaavan kaltaisia korjausaloitteita on tarkasteltu myös aikuistenkeskisissä tyypillisissä keskusteluissa (Haakana ym. 2016; Kurhila ja Lilja 2017). Lapsen korjausaloite vastaa tässä toiminnaltaan suomenkielisten aikuisten keskustelussa aikaisemmin kuvattuja selityksen tarvetta osoittavia toistoja, jotka liittyvät usein jonkin yksittäisen sanan relevanssin hahmottamiseen tietyssä kontekstissa (vrt. Hakana ym. 2016). Suomea toisena kielenään puhuvien on taas havaittu käyttävän toistoa usein yksittäisten sanojen merkitysten selvittämiseen suomea äidinkielenään puhuvien kanssa käymissään arkisissa keskusteluissa (Lilja 2010, 100–106). Tässä ongelma ei kuitenkaan liity ongelmalliseksi nostetun sanan perusmerkitykseen sinänsä. Aineistoesimerkissä 4.8 *Salainen kortti* lapsi käyttää toistoon perustuvaa

korjausaloitetta nostaakseen edeltävässä vuorossa käytetyn sanan *salainen* tilannekohtaisen merkityksen ongelmalliseksi (r. 8).

Aineistoesimerkki 4.8 Salainen kortti, PUTE, PT=puheterapeutti, A= Aaro³²

- 01 PT: kumman sä otat
- 02 PT ASETTELEE KAHTA ELÄINHAAHMOA PELIMERKIKSI LÄHTÖRUUTUUN
- 03 A: isomman
ASETTELEE ELÄINHAAHMOJA LÄHTÖRUUTUUN
- 04 PT: ahaa onks toi sitte kannustamassa siellä
OSOITTA A PIENEMPÄÄ HAAHMOA LÄHTÖRUUDUSSA
- 05 A: ((nauraa))
- 06 PT: jos mä otan hei tän ankan, (.)
ASETTAA OMAN ELÄINHAAHMONSA LÄHTÖRUUTUUN
- 07 sitte me tarvittais vielä toi salainen kortti eks niin
NAPUTTAA PELILAUDALLA MAALINA TAI VOITTORUUTUNA TOIMIVAA MUOVITASKUA,
JOHON YLEENSÄ PUJOTETAAN YKSI KUVAKORTTI NURJA VÄRILLINEN PUOLI YLÖSPÄIN
- 08>>> A: pelimerkit ja pelilauta
salainen
- 09 PT: niin mikä näistä väreistä laitettais
OSOITTA A PELIIN KUULUVIA KORTTIPINOJA, JOISSA ON TAUSTALTAAN ERIVÄRISIÄ KORTTEJA
- 10 A OTTAA KORTIN
- 11 PT: musta
- 12 A PUJOTTAA KORTIN PELILAUDAN MUOVITASKUUN, PT AUTTAA NOSTAMALLA
TASKUN REUNAA

Aineistoesimerkki on puheterapiatilanteesta, jossa lapsi ja terapeutti ovat valmistautumassa lautapelin pelaamiseen. Keskustelunjakson alkaessa (r. 1–6) lapsi on valitsemassa itselleen pelimerkkiä (tässä muovista eläinhahmoa). Kun tämä valinta on tehty, puheterapeutti esittää vuoron, joka on tässä yhteydessä tulkittavissa lapselle suunnatuksi kutsuksi valita vielä tietty peliin liittyvä kortti: *sitte me tarvittais vielä toi salainen kort-ti eks niin* (r. 7). Puheenvuoronsa aikana puheterapeutti naputtaa sormellaan pelilaudasta kohtaa, johon valitun kortin voisi sijoittaa.

³² Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa ryhmää muut keskustelussa käsiteltävät ongelmat. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa toiminnan suunnitteluksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Aarolla, on lievä kielihäiriö, ja hän oli iältään kuusi ja puoli vuotta.

Puheterapeutin rivillä 7 esittämä vuoro osoittautuu keskustelussa ongelmalliseksi. Lapsi toistaa ongelmavuorosta adjektiivin *salainen*, joka määrittelee pelissä valittavaksi tarkoitettua asiaa. Samalla hän katselee peliin liittyvää pelilautaa ja eläinhahmolaatikkoa (r. 8). Vaikuttaa siltä, että lapsi olisi katsellaan etsimässä jotakin esinettä, jonka hän voisi yhdistää puheterapeutin edeltävässä vuorossa käyttämään ilmaukseen *salainen (kortti)* sekä keskustelun rinnalla tapahtuvaan pelin aloitusjärjestelyyn. Pelilaudan toisella puolella olevat kortit eivät tässä kohdin kiinnitä lapsen huomiota.

Puheterapeutti vastaa lapsen vuoroon korjausvuorolla, jossa hän selventää tai selittää ongelmalliseksi osoittautuneen puheenvuoronsa merkitystä ja sitä, mihin hän viittasi salaisilla korteilla tässä yhteydessä. Hän osoittaa pöydälle pinottuja erivärisiä kortteja ja kysyy *mikä näistä väreistä laitettais* (r. 9). Keskustelussa koettu ongelma ratkeaa. Lapsen huomio kiinnittyy pöydällä oleviin kortteihin ja hän valitsee niistä yhden (r. 10).

Aineistossani oli yhteensä 22 lasten esittämää puheenvuoroa, jotka voitiin katsoa edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostaviksi korjausaloitteiksi. Tässä alaluvussa esitetyt havainnot perustuvat näiden 22 aineistoesimerkin laadulliseen analyysiin. Taulukossa 4.3 kuvataan lasten näissä keskustelunjaksoissa käyttämien korjausaloitevuorojen muotoa.

Taulukko 4.3 Lasten puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa käyttämät edeltävän vuoron osaan kohdistuvat korjausaloitteet

1. Kysymyssanalla muodostetut korjausaloitteet	2. Kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostetut korjausaloitteet	3. Lausemuotoiset korjausaloitteet	4. Edeltävän vuoron osittainen toisto
Yhteensä 10 aloitetta, joista 5 alkoi partikkelilla	Yhteensä 5 aloitetta, joista 4 alkoi partikkelilla tai partikkeliyhdistelmällä	Yhteensä 6 aloitetta, joista kolme oli rajatapauksia tai voimakkaan kontekstisidonnaisia keinoja	Yksittäistapaus

Lapset muodostivat edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavia korjausaloitteita hieman enemmän ongelmaa rajaavilla kysymyssanoilla (10 kpl) kuin ongelmaa rajaavalla kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla (5 kpl). Lausemuotoisia edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavia

korjausaloitteita oli myös niiden kokonaismäärään (22 kpl) nähden melko paljon (6 kpl).

Huomionarvoista oli se, että pelkkään edeltävän vuoron osittaiseen toistoon perustuvia korjausaloitteita oli selvästi vähemmän kuin ongelmaa rajaavia kysymyssanoja sisältäviä korjausaloitteita yhteensä (vrt. Taulukko 4.3). Varhaisessa englanninkielisten lasten korjausaloitteiden tutkimuksessa toistoon perustuvia korjausaloitteita on usein pidetty lasten puheelle tyypillisenä tai lasten puheeseen varhain – ennen spesifejä eli ongelmaa rajaavia kysymyssanoja – ilmaantuvana korjausaloitekäytännönä (vrt. Sidnell 2010). On saatu viitteitä siitä, että toistoon perustuvien korjausaloitteiden käyttö voisi olla suomenkielisillä lapsilla englanninkielisiä lapsia vähäisempää (Rasku 2018). Tässä lasten käyttämien toistoon perustuvien korjausaloitteiden osuus on kuitenkin myös huomattavan pieni suhteessa suomenkielisillä aikuisilla tehtyihin havaintoihin (vrt. Haakana ym. 2016).

Sidnell (2010) on havainnut, että toistoon perustuvien korjausaloitteiden määrä lasten puheessa voi olla yhteydessä myös keskustelussa kohdattuihin ongelmiin. Nelivuotiaiden tyypillisesti kehittyvien lasten leikkivuorovaikutuksessa niitä käytettiin erityisesti epävarman kuulemisen ongelmien ja puheenvuoron hyväksyttävyyteen liittyvien ongelmien ratkomiseen (emt.). Tässä tutkimuksessa lapset eivät ratkoneet ongelmia, jotka olisivat liittyneet esisijaisesti vuorovaikutuskumppanin puheenvuoron hyväksyttävyyteen (vrt. kuitenkin aineistoesimerkki 1.1 *Vasara ja naula*, jossa puheterapeutin esittämä ongelmavuoro osoittautuu virheelliseksi). Tämä on omalta osaltaan saattanut vaikuttaa toistoon perustuvien korjausaloitteiden vähäiseen määrään tämän tutkimuksen aineistossa.

Keskustelussa ongelmalliseksi nostettava aines ei kuitenkaan selitä kaavamaisesti toistoon perustuvien korjausaloitteiden käyttöä. On esimerkiksi havaittu, että suomea toisena kielenään puhuvat käyttävät toistoa runsaasti yksittäisten sanojen epäselväksi jääneiden merkitysten selvittämiseen (Lilja 2010, 100–106). Tähän tutkimukseen osallistuneet kielihäiriöiset lapset taas käsittelivät tämän tyyppisiä ongelmia lausemuotoisilla (Mikä on X -tyyppisillä) korjausaloitteilla, joita on tavattu aikaisemmin myös muun muassa toista kieltä omaksuvien päiväkotikäisten lasten puheessa (vrt. Savijärvi 2011, 162–164) sekä suomenkielisten aikuisten keskinäisissä keskusteluissa (Haakana ym. 2016). Myös monenlaiset meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen ja keskustelijoihin

itseensä liittyvät tekijät ovat voineet vaikuttaa toistoon perustuvien korjausaloitteiden vähäiseen määrään tässä tutkimuksessa.

4.3 Tulkintaehdokkaat

Tässä luvussa tarkastellaan keskustelunjaksoja, joissa lapset vaalivat keskustelun intersubjektiivisuutta nostamalla vuorovaikutuskumppaninsa edeltävästä puheesta jotakin varmistettavaksi. Korjausaloitteessa esitetään tulkinta edeltävästä puheenvuorosta tai siitä tehdystä päätelmästä. Ongelmavuoron esittäjä voi hyväksyä tai hylätä tarjotun tulkinnan. Kun tulkinta hyväksytään, keskustelussa ei tarvitse palata erikseen korjaamaan ongelmaavuoroa, vaan keskusteluun voidaan tuoda suoraan uutta ainesta, joka vie keskustelua eteenpäin (Kurahila 2003, 217–300). Tämänkaltaisia korjausaloitteita kutsutaan yleensä ymmärrysehdokkaiksi, ymmärrystarjokkaiksi tai tarkistuskysymyksiksi (Hakulinen ym. 2004; Haakana ym. 2016). Englanniksi niistä käytetään usein termiä *candidate understanding* (vrt. Kurahila 2003, 217). Termillä ymmärrysehdokas ei viitata yksinomaan puheen ymmärtämisen ongelmien käsittelyyn. Ymmärrysehdokkasiin voidaan turvautua myös silloin, kun edeltävässä puheenvuorossa ei ole varsinaisesti mitään epävarmasti kuultua tai ymmärtämättä jäänyttä (Hakulinen ym. 2004, 1152). Yleisestä käytännöstä poiketen käytän tässä työssä kuitenkin termin ymmärrysehdokas sijaan termiä tulkintaehdokas korostaakseni sitä, etteivät keskustelussa kohdatut ongelmat liity kielihäiriöisillä lapsilla aina kielihäiriöön ja erityisiin puheen ymmärtämisen vaikeuksiin.³³ Tulkinta voidaan esittää myös esimerkiksi epävarmasti kuullusta puheenvuoron sisällöstä, puheenvuoron tilannekohtaisesta merkityksestä tai siitä tehdyistä päätelmistä (vrt. esim. Haakana ym. 2016). Tulkintaehdokkailla voidaan hakea myös täydennystä edeltävään vuoroon (Hakulinen ym. 2004, 1152) Tulkintaehdokkaan esittäjällä saattaa olla myös vaikeuksia hyväksyä jotain edellä sanottua tai hän voi kokea edeltävän puheen jollain tavoin virheelliseksi tai kontekstiin sopimattomaksi (Haakana ym. 2016).

³³ Tutkimukseni aiheen kannalta on oleellista tehdä selkeä ero lasten kielihäiriöön liittyvien erityisten puheen ymmärtämisen vaikeuksien ja keskustelussa kohdattujen tilannekohtaisten puheen kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmien välille. Tämän takia suosin tässä termiä tulkinta.

Schegloffin ym. (1977) kuvaavat jo klassisessa artikkelissaan ilmauksesta *You mean* ja edeltävästä vuorosta tehdystä tulkinnasta koostuvia korjausaloitteita, joilla vastaanottaja voi nostaa jotakin edellisen vuoron sisällöstä ja merkityksestä varmistettavaksi. Tulkintaehdokkaita voidaan muodostaa suomen kielessä tarjoamalla vahvistettavaksi väitelausetta, yksittäistä sanaa tai lauseketta (Hakulinen ym. 2004, 1152). Ymmärrystarjokkaaseen voi liittyä erilaisia disjunkttiivisia, kysyviä, päättelyä tai ymmärrystä osoittavia partikkeleita, kuten *ai, siis, vai, niin että, ai (että), että, (siis) eli, ahaa* ja *joo* (Hakulinen ym. 2004, 1152–1153; Kurhila 2003, 217–300; Haakana ym. 2016). Käytän tässä termiä tulkintaa ilmentävä osio viittaamassa siihen tulkintaehdokkaan osaan, jota tarjotaan vahvistettavaksi, ja termiä partikkeliosio partikkeleista, joita edellä mainittuun mahdollisesti liitetään.

Lapset muodostivat aineistossani edeltävää vuoroa varmistavia korjausaloitteita käytänteillä, joita voidaan pitää aikaisemmassa kirjallisuudessa kuvattujen tulkintaehdokkaiden kaltaisina. Niissä oli useimmiten vuoronalkuinen tai loppuinen partikkeliosio. Vahvistettavaksi tarjottava, korjausaloitteen tulkintaa ilmentävä osio saattoi koostua yksittäisestä sanasta, kuten substantiivista tai pronominista, lausekkeesta tai lauseesta. Huomionarvoista oli kuitenkin, että moniin deiktisestä pronominista koostuviin tulkintaa ilmentäviin osioihin liittyi myös ei-sanallisia (kehollisia) aineksia, kuten osoittamista tai esineiden käsittelyä. Ei-sanallisten (kehollisten) aineiden käyttöä on tarkasteltu aikaisemmin eri näkökulmista osana lasten ja aikuisten vuorovaikutusta (vrt. esim. Haakana 2001, Klippi 2005; Seo 2011; Pajo ja Klippi 2013). Osana lasten korjausaloitteita niitä on kuitenkin kuvattu niukemmin. Aikaisemman kirjallisuuden valossa ei-sanallisten aineiden käyttöä voidaan kuitenkin pitää luonnollisena osana sekä aikuisten että lasten vuorovaikutusta (Haakana 2011, Klippi 2005). Lasten tulkintaehdokkaiden rakenteen osalta merkillepantavaa oli myös se, että pelkkään edeltävässä vuorossa esiintyneen elementin toistoon perustuvien tulkintaa ilmentävien osioiden osuus lasten korjausaloitteissa oli pieni.

Lasten esittämät tulkintaehdokkaat kohdistuivat sekä edeltävässä vuorossa esiintyneisiin yksityiskohtiin että edeltävistä vuoroista tehtyihin laajempiin tulkintoihin tai päätelmiin. Kaikkia lasten tulkintaehdokkaita voitiin pitää ongelmaa rajaavina, spesifeinä tai vahvoina (vrt. Schegloff ym. 1997; Garvey 1977; Dingemanse ym. 2015). Ne kaikki nostivat keskustelussa ongelmalliseksi, jonkin

tietyin elementin edeltävästä vuorosta tai jonkin tietyn aspektin edeltävän vuoron sisällöstä tai merkityksestä.

Kuvaan tässä luvussa neljä aineistoesimerkkiä lasten tulkintaehdokkaista. Tulkintaehdokkaita kuvataan lisää luvussa 5 aineistoesimerkeissä 5.4 *Ai kynteen*, 5.5 *Auton penkillä*, 5.8 *Velipoika*, 5.9 *Kaakao*, 5.10 *Ai pitääkö mun valita?* ja 5.11 *Olisikö halunnut?* sekä luvussa 6 aineistoesimerkeissä 6.1 *Seuraavalla kerralla*, 6.3 *Lila aluspaita* ja 6.4 *Syntymäpäivä*.

Aineistoesimerkissä 4.9 *Ai leikata* lapsen korjausaloite on muodostettu, ai-partikkelilla ja edeltävässä vuorossa käytetyn sanan toistolla (*leikata*). Lapsen vuoron voidaan tulkita varmistavan yhtä aikaa yhtäältä sitä, mitä terapeutti edellä sanoi (vuoron sisältö; mahdolliset muistamisen ja epävarman kuulemisen ongelmat), ja toisaalta lapsen puheterapeutin vuorosta tekemää tulkintaa ja tehtävänratkaisun onnistumista. Tämän kaltaisia koko tehtävänratkaisua varmistavia tulkintaehdokkaita oli tässä aineistossa vain kaksi. Tykkyläinen (2007, 2010) on kuitenkin kuvannut aikaisemmin vastaavanlaisia korjausaloitteita viisivuotiaiden lasten puheterapiavuorovaikutuksessa.

Aineistoesimerkissä lapsi ja puheterapeutti pelaavat Logico-nimistä peliä. Siinä puheterapeutti lukee ääneen pelilautaan kiinnitetystä kortista vihjeitä, joiden mukaan lapsi kuljettaa pelilaudan erivärisiä merkkejä oikeaa vastausta vastaavan kuvan kohdalle. Riveillä 1–2 puheterapeutti viittaa ensin seuraavaksi siirrettävään merkkiin (punainen merkki) ja kuvailee tehtävään liittyviä kuvia. Tämän jälkeen hän esittää varsinaisen tehtävänannon *minä osaan leikata (0.5) olen...*

Aineistoesimerkki 4.9 Ai leikata, PUTE, PT=puheterapeutti, V= Veeti³⁴

- 01 PT: elikä taas aloitetaan punaisesta. (0.2) elikä tässä on nyt välineitä erilaisia
OSOITTA LAUDALLA OLEVIA KUVIA
- 02 välineitä. (0.5) minä osaan leikata (0.5) olen
- 03 ((6.2)) VEETI LIIKUTTA PUNAISTA NAPPULAA LAUDALLA JA KATSELEE KUVIA
- 04 TYÖNTÄÄ NAPPULAN LAUDAN OIKEAAN KOHTAAN/VEITSEN KUVAN VIEREEN
- 05>>>> V: (nnnäi ai) ai leikata
- 06 PT: niin

Lapsi alkaa ratkaista tehtävää. Hän valitsee punaisen nappulan, tarkastelee laudalla olevia kuvia ja kuljettaa nappulan annettuun vihjeeseen sopivan kuvan viereen (r. 5 ja 6). Lapsi vaikuttaa siis kuullen ja ymmärtäneen tehtävää asettavan vuoron, ja on jo osannut ratkaista tehtävän sen mukaisesti. Osoittautuu kuitenkin, ettei lapsi ole aivan varma tehtävänratkaisun onnistumisesta ja tehtävää asettavan vuoron sisällöstä. Hän esittää tulkintaehdokkaan *ai leikata*, jolla hän varmistaa, että puheterapeutti on pyytänyt häntä etsimään laudalta nimenomaan jotakin, jolla voi leikata. Vaikka korjausaloite kohdistuu teknisesti ottaen yksittäiseen edeltävässä vuorossa käytettyyn sanaan lapsi vaikuttaa pikemminkin varmistavansa, että hän on tulkinnut tehtävänannon ja ratkaisut tehtävän oikein. Lapsi esittää korjausaloitteen vasta ratkaistuaan tehtävän. Hän on jo työntänyt nappulan ohjeidenmukaisesti pelilaudalla olevan kuvan viereen. Tämänkaltaisilla tulkintaehdokkailla voidaan samanaikaisesti tarkistaa sekä edeltävästä vuorosta tehtyä tulkintaa tai puheen ymmärtämistä että tehtävänratkaisun onnistumista (vrt. Tykkyläinen 2007, 2010).

Aineistossa esiintyi runsaasti lasten tulkintaehdokkaita, joissa tulkintaa ilmentävä osio koostui deiktisestä pronominista ja siihen liittyvästä ei-sanallisesta (kehollisesta) toiminnasta. Ei-sanallinen toiminta koostui tyypillisesti jonkin kuvan tai siinä olevan yksityiskohdan osoittamisesta tai jonkin esineen esimerkiksi puheterapiatehtävään kuuluvan kynän tai nappulan osoittamisesta tai käsittelystä.

³⁴ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä tulkintaehdokkaaksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epävarmaksi jääneen laajempaa tulkintaa tai päätelmää varmistavia korjausaloitteita. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnaksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Veetillä, on lievä kielihäiriö ja hän on iältään melkein kahdeksan vuotta (7;11).

Esitän näistä yhden aineistoesimerkin 4.10 *Ai nämä neliöt*, jossa lapsi varmistaa yksittäisen käsitteen merkitystä puheterapiatehtävää ratkaistessaan.

Aineistoesimerkki 4.10 *Ai nämä neliöt* on tilanteesta, jossa lapsi tekee väritystehtävää. Puheterapeutti asettaa tehtävän pyytämällä lasta värittämään paperilla olevat neliöt punaisiksi (r. 11–13). Lapsi alkaa suorittaa tehtävää valitsemalla tehtävänannon mukaisen kynän ja siirtyy tarkastelemaan paperilla olevia kuvioita (r. 14). Lapsi on tässä kohdin ratkaissut tehtävän jo osittain siinä mielessä, että hän on valinnut tehtävänannon mukaisesti kynän ja alkanut etsiä tehtävänannossa nimettyä kuviota paperilta. Tehtävänratkaisu kuitenkin keskeytyy.

Aineistoesimerkki 4.10 Ai nämä neliöt, ARVIO, J=Joonas, TPT= tutkiva puheterapeutti³⁵

- 11 TPT: kuuntelepa tarkkaan,
käsittelee kyniä
- 12 TPT ASETTAA KYNÄT PÖYDÄLLE
- 13 TPT: väritä neliöt punaisiksi
- 14>>> J: OTTAA PUNAISEN KYNÄN: KATSE SIIRTYY KYNISTÄ PAPERIIN
- paperi____
- 15>>> ai nämä
NAPUTTAA KYNÄLLÄ NELIÖN KUVAA
- 16 TPT: joo
- 17 J: OTTAA TUSSISTA KORKIN POIS JA ALKAA VÄRITTÄÄ NELIÖTÄ

Lapsi esittää tulkintaehdokkaan, jolla hän varmistaa sanan *neliö* merkitystä rivillä 15 (kuvion naputtaminen kynällä + *ai nämä*). Lapsi vaikuttaa olevan epävarma siitä, mitä kuviota esillä olevista vaihtoehdoista sana *neliö* tarkoittaa ja varmistaa, onko hän tulkinnut sanan oikein. Samalla hän myös varmistaa, onko hän ratkaisemassa tehtävää oikein. Puheterapeutin lapsen tulkinnan hyväksyvä myönteinen ilmaus (*joo*) rivillä 16 riittää ratkaisemaan ongelman ja lapsi jatkaa tehtävän tekemistä. Lapsen korjausaloite paikantaa ongelman selvästi edeltävässä vuorossa olleeseen yksityiskohtaan, käsitteeseen *neliö* ja sen merkitykseen ja tarjoaa siitä tulkintaa.

³⁵ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä tulkintaehdokkaaksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epävarmaksi jääneen yksittäisen käsitteen merkitystä varmistavia korjausaloitteita. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnaksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Joonaksella, on vaikea-asteinen kielihäiriö ja hän on iältään viisi ja puoli vuotta.

Tässä mielessä sitä voidaan pitää spesifinä ja vahvana korjausaloitteena. Tämän kaltaisissa tulkintaehdokkaissa ei-sanallinen (kehollinen) toiminta oli oleellista lapsen vuoron merkityksen ja sen tulkinnan kannalta. Pelkkä sanallinen osa: *ai nämä*, ei olisi tässä yksinään riittänyt ilmaisemaan lapsen hyväksyttäväksi tarjoamaa tulkintaa.

Meneillään oleva puheterapiatehtävänratkaisutilanne ja sen luoma keskustelukonteksti sekä lasten ei-sanallinen toiminta vaikuttivat oleellisilta tekijöiltä näiden tulkintaehdokkaiden osalta. Muutamissa tämän kaltaisissa korjausaloitteissa lapsen käyttämä pronomini mukautui meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen ja meneillään olevaan tehtävänratkaisutilanteeseen siten, ettei siinä käytetyn deiktisen pronominin taivutusmuoto varsinaisesti kohdistu edeltävässä vuorossa olleeseen yksityiskohtaan. Tällöinkin lapsen korjausaloite toimi keskustelussa ongelman selvästi rajaavana tulkintaehdokkaana. Puheterapeutti ei osoittanut vaikeutta tulkita lapsen puheenvuoroa tiettyä epäselväksi jäänyttä yksityiskohtaa varmistavaksi. Korjaussekvenssi eteni sujuvasti ja keskustelussa koettu ongelma ratkesi. Alla oleva aineistoesimerkki 4.11 *Tämä vai* havainnollistaa asiaan. Siinä terapeutti kehottaa lasta piirtämään sinisen pisteen kaikkiin paperilla oleviin ympyröihin (r. 7), ja lapsi varmistaa, millä värillä (kynällä) terapeutti pyysi häntä piirtämään (r. 9). Lapsen korjausaloite koostuu deiktisestä pronominista, lapsen pöydältä valitseman kynän käsittelystä ja vuoronloppuisesta partikkelista.

Aineistoesimerkki 4.11 Tämä vai? ARVIO, J=Joonas, TPT= tutkiva puheterapeutti³⁶

- 07 TPT: tee sininen piste> kaikkien kaikkiin
- 08 ympyröihin, (.) [tee sininen piste (.)] [kaikkiin ympyröihin,=
[KUROTTAUTUU PÖYDÄLLÄ OLEVIA KYNÄN YLLE
[OTTAA SINISEN KYNÄN KYNÄN
- 09>>> J: =tämä vai
KÄSITTELEE TUMMAN SINISTÄ KYNÄÄ
- 10 TPT: ↑↓hmm
- 11 JOONAS OTTAA KORKIN POIS TUMMAN SINISESTÄ KYNÄSTÄ

³⁶ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä tulkintaehdokkaaksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epävarmaksi jääneen yksittäisen käsitteen merkitystä varmistavia korjausaloitteita. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnaksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Joonaksella, on vaikea-asteinen kielihäiriö, ja hän on iältään viisi ja puoli vuotta.

Puheterapeutti hyväksyy esitetyn tulkinnan (r. 10). Lapsi jatkaa tehtävänannon mukaista toimintaa irrottamalla sinisestä kynästä korkin (r. 11). Puheterapeutti kommentoi vielä kynää ja sen väriä täsmentämällä, että kyseessä on tummansininen kynä (r. 12). Keskustelussa korjausaloite toimi samankaltaisesti ja koettu ongelma ratkesi tässä aineistoesimerkissä yhtä sujuvasti kuin edellisessä aineistoesimerkissä. Tulkintaehdokasta seurasi hyväksyvä vuoro ja lapsi palasi keskeytyneeseen tehtävänratkaisutoimintaan (irrottamalla kynän korkin).

Lasten korjausaloitteiden tutkimuksen piirissä korjausaloitteita on arvioitu myös sen mukaan, kuinka helposti omaksuttavana ja tuotettavana tai muodoltaan yksinkertaisena korjausaloitetta pidetään (Sidnell 2010). On vaikea yksiselitteisesti arvioida, voitaisiinko vuoronalkuisesta partikkelista, pronominista ja ei-sanallisesta toiminnasta koostuvia korjausaloitteita pitää tästä näkökulmasta muodoltaan yksinkertaisina, koska arvio täytyisi tehdä keskustelunanalyysin periaatteiden vastaisesti osittain keskustelun itsensä ulkopuolisiin kriteereihin perustuen.

Erilaisten ei-sanallisten (kehollisten) keinojen käyttö vuorovaikutuksessa on kiinnostanut keskustelunanalytikoita jo pidempään. On havaittu, että ei-sanalliset ainekset voivat toimia puheenvuorojen luonnollisena ja merkityksellisenä osana tavallisissa aikuisten keskisissä keskusteluissa (Haakana 2001). Vuorovaikutuskumppanit käsittelevät niitä keskustelussa puheenvuorojen merkityksellisinä osina (emt.). On myös havaittu, että vaikea-asteisesti kuulovikaiset aikuiset voivat nostaa keskustelussa kokemiaan puheen havaitsemiseen liittyviä ongelmia käsiteltäväksi myös pelkkään ei-sanalliseen (keholliseen) toimintaan turvautuen (Pajo ja Klippi 2013). Edellä kuvatun kaltaista ei-sanallisten aineiden käyttöä ei siis voida tässä määritellä lasten taitojen varhaisuutta tai kehittymättömyyttä ilmentäväksi piirteeksi.

Sen sijaan voidaan todeta, että nämä tulkintaehdokkaat paikantavan ongelman edeltävään puheenvuoroon tarkasti (spesifisti tai vahvasti) ja vievät keskustelussa ongelman käsittelyä tehokkaasti eteenpäin. Keskustelussa koettu ongelma ratkesi yleensä nopeasti, yhdellä korjausaloitteen ja korjausvuoron muodostamalla vierusparilla. Toiminnaltaan nämä korjausaloitteet olivat vahvoja ja spesifejä siinä mielessä, että ne varmistivat yksittäisen käsitteen merkitystä tai yksittäisen käsitteen tarkkaa merkitystä meneillään olevassa tilanteessa ja loivat keskustelussa odotuksen tulkintaa hyväksyväälle tai hylkäävälle vuorolle.

Lapset esittivät myös useita tulkintaehdokkaita, joiden tulkintaa ilmentävä osio koostui lausekkeista, lauseista tai sellaisesta yksittäisestä sanasta, joka ei esiintynyt

ongelmavuorossa (ei ollut edeltävän vuoron osittaista toistoa). Kuvaan alla näistä yhden esimerkin. Tämänkaltaisia tulkintaehdokkaita ovat myös muun muassa aineistoesimerkeissä 5.5 *Auton penkillä* ja 5.4 *Ai kynteen* (luku 5.2) sekä 5.8 *Ai pitääkö mun valita* ja 5.9 *Olisikö halunnut sen?* (luku 5.4) esitellyt korjausaloitteet.

Aineistoesimerkissä 4.12 *Ai jos joku itkee* lapsi varmistaa tulkintaehdokkaallaan edeltävästä vuorosta tekemäänsä tulkintaa ja samalla tehtävänratkaisun onnistumista. Tulkintaehdokas koostuu *ai*-partikkelista ja itsekorjausta sisältävästä lausekkeesta *joku itkee–jos joku itkee*. Aineistoesimerkki on tilanteesta, jossa lapsi ja puheterapeutti tekevät kielellistä päättelyä vaativaa puheen ymmärtämisen tehtävää. Lapsen edessä on paljon erilaisia yksityiskohtia ja tapahtumia sisältävä kuva pikaruokaravintolasta. Puheterapeutti esittää kuvasta kysymyksiä, joihin lapsi voi vastata osoittamalla kuvan yksityiskohtia tai nimeämällä niitä.

Aineistoesimerkki 4.12 *Ai jos joku itkee?*, ARVIO, A= Joonas, TPT= tutkiva puheterapeutti³⁷

- 01 ((0.2)) TPT TEKEE MERKINTÄÄ LOMAKKEESEENSA; J: KÄÄNTELEE TESTIKUVASTOA KÄSISSÄÄN
- 02 TPT: ...X_____ ketkä saavat ruokansa hyvin pian
- 03 J: ketkä saa ruokansa hyvin pian
KÄÄNTÄÄ TESTIKUVAN NÄKYVIIN JA ASETTAA SEN ETEENSÄ PÖYDÄLLE
- 04 ((0,5)) J TARKASTELEE KUVAA
- 05 J: hyhrm
NOSTAA KUVAN YLÖS IKÄÄN KUIN NÄYTTÄÄKSEEN SITÄ TPT:LLE JA OSOITTAAN KUVASTA YKSITYISKOHTAA
- 06 TPT: joo'o?
KIRJOITTA MERKINNÄN LOMAKKEESEENSA
- 07 ((0.5)) J LASKEE KUVAN PÖYDÄLLE ETEENSÄ JA TARKASTELEE SITÄ; TPT KATSOO HETKEN J:TÄ JA KUVAA
- 08 TPT: ...J_____, sitte? kuka tuntee itsensä noloksi?

³⁷ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä tulkintaehdokkaaksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epävarmaksi jäänyttä laajempaa tulkintaa tai päätelmää varmistavia korjausaloitteita. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnaksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Joonaksella, on vaikea-asteinen kielihäiriö, ja hän on iältään viisi ja puoli vuotta.

- 09 ((0.7)) J TARKASTELEE KUVAA; TPT TEKEE MERKINNÄN LOMAKKEESEENSA
- 10 J: ^{...TPT_}
ai joku itkee jos joku itkee?
^{...J_}
- 11 TPT: ^{...J_}
no ↑kyl- no voi joo silloin voi itkeeki,
- 12 J: (ti)
NOSTAA KUVAN YLÖS IKÄÄN KUIN NÄYTTÄÄKSEEN SITÄ TPT:LLE JA OSOITTAÄ KUVASTA
YKSITYISKOHTAA
- 13 TPT: yhm? (.) hyvä
- 14 ((0,5)) TPT KIRJOITTAÄ MERKINTÄÄ LOMAKKEESEENSA,
- 15 TPT: ketkä joutuvat ((puheenvuoro jatkuu testin tehtävänannon mukaisesti))

Aineistoesimerkin rivillä 8 puheterapeutti esittää tehtävänannon, jossa kysytään kuka (kuvassa oleva) tuntee itsensä noloksi. Lapsi tarkastelee hetken aikaa kuvaa ja esittää sitten korjausaloitteen, jolla hän varmistaa tulkintaansa siitä, mitä itsensä noloksi tunteminen tarkoittaa ja/tai voisi tarkoittaa tässä kontekstissa: voisiko itkeminen tai tilanne, jossa joku itkee olla sellainen, jossa joku tuntee itsensä noloksi. Tehtävään liittyvässä kuvassa ei ole ketään, joka ilmiselvästi itkisi, puheterapeutti kuitenkin hyväksyy lapsen tulkinnan toteamalla, että itkeminen on ihan mahdollista kyseisessä tilanteessa: *no ↑kyl- no voi joo silloin voi itkeeki*, (r. 11). Keskustelussa koettu ongelma näyttää ratkeavan. Lapsi palaa vastaamaan rivillä 10 esitettyyn kysymykseen osoittamalla kuvasta yksityiskohtaa (lasta, joka on tilanteessa, jossa voisi sekä tuntea itsensä noloksi että itkeä). Hieman vastaavan kaltaisia ratkaisuvaihtoehtoja rajaavia lasten tulkintaehdokkaita on havaittu aikaisemmin ainakin vanhempien ja tyypillisesti kehittyneiden lasten välisissä kuva-arvuuttelutilanteissa (Tykkyläinen 2007, 2010).

Yhteenvetona lasten tulkintaehdokkaiden rakenteesta voidaan todeta, että niissä oli yleensä aina vuoronalkuinen tai vuoronloppuinen partikkeli tai molemmat. Muutamassa tapauksessa vuoronalkuinen partikkeli korvautua kuitenkin epärointiääntelyllä (*öö joss on maitoo*) tai muulla ilmauksella (*ap tänne*). Lasten tulkintaehdokkaiden tulkintaa ilmentävä osio koostui joko yksinomaan sanallisesta aineksesta tai sanallisesta ja ei-sanallisesta (kehollisesta) aineksesta. Tulkintaa ilmentävän osion sanallinen aines muodostui yksittäisestä sanasta, lausekkeesta tai lauseesta tai edeltävän vuoron osittaisesta toistosta. Tulkintaa ilmentävät lauseet olivat suurimmaksi osaksi väitelauseita, mutta myös muutamia

kysymyslauseita sisältäviä tulkintaehdokkaita esiintyi. Nämä käytänteet voivat sisältää myös edeltävän vuoron osittaista toistoa. Yleensä lapset liittivät edeltävän vuoron osan toistoon jonkin vuoronalkuisen tai vuoronloppuisen partikkelin, kuten *ai*, *vai* tai liitepartikkeli *-ko/-kö*. Sellaisille tulkintaehdokkaille, joissa lapsi turvautui ei-sanallisiin keinoihin, oli tyypillistä, että korjausaloitteen sanallinen aines sisälsi deiktisen ilmauksen, jonka merkitystä/viittasuuhdetta tarkennettiin osoittavilla eleillä tai esineiden käsittelyllä.

Alla oleva taulukko 4.4 kuvaa lasten käyttämiä edeltävää vuoroa varmistavien korjausaloitteiden prototyyppisiä rakenteita. Erittelen taulukossa nämä korjausaloitteet *tulkintaa ilmentävään osioon* ja siihen mahdollisesti liittyvään vuoronalkuiseen ja/tai vuoronloppuiseen *partikkeliosioon*.

Taulukko 4.4 Lasten tulkintaehdokkainen rakenne

Mahdollinen vuoronalkuinen partikkeliosio	Tulkintaa ilmentävä osio	Mahdollinen vuoronloppuinen partikkeliosio
Tyypillisin partikkeli: <i>ai</i>	Sana, lauseke tai lause (joka saattoi sisältää myös edeltävän vuoron osittaista toistoa)	Tyypillisin partikkeli: liitepartikkeli <i>-ko/-kö</i>
Yksittäisinä esiintyivät myös partikkelit: <i>mutta</i> ja <i>ja</i> sekä partikkeliyhdistelmä <i>ai että</i>	Mahdollinen ei-sanallinen toiminta	Yksittäisinä esiintyivät myös <i>niinkö</i> ja <i>vai</i>

Lasten tulkintaehdokkaat vastasivat rakenteeltaan suomenkielisille tulkintaehdokkaille tyypillisiä piirteitä siinä mielessä, että niissä esiintyi vuoron alkuinen tai loppunein partikkeliosa ja tulkintaa ilmentävä osa (vrt. Haakana ym. 2016). Ei-sanallisten (kehollisten) aineiden käyttö vastasi yleisellä tasolla viisivuotiaiden kielihäiriöisten lasten puheterapiavuorovaikutuksessa aikaisemmin kuvattuja keinoja (Tykkyläinen 2007, 2010 vrt. myös Tykkyläinen 2011). Tulkintaa ilmentävän osion rakenne vaihteli jossain määrin keskustelussa ongelmalliseksi nostetun aineksen mukaan. Lausemuotoisia (kysymyslause tai sivulause) tulkintaa ilmentäviä osioita esiintyi edeltävästä vuorosta tehtyä laajempia tulkintoja tai päätelmiä varmistavissa tulkintaehdokkaissa (vrt. aineistoesimerkit 5.10 *Ai pitääkö mun valita* ja 5.11 *Olisikö halunnut*). Pronominista ja ei-sanallisesta (kehollisesta) toiminnasta koostuvat korjausaloitteet olivat tyypillisiä yksittäisten käsitteiden merkityksen varmistamisessa, mutta niitä käytettiin myös viittaussuhteiden tarkistamiseen (vrt. aineistoesimerkit 4.10 *Ai nämä neliöt*). Epävarmaksi jääneitä

viittaussuhteita varmistavien tulkintaehdokkaisen tulkintaa ilmentävä osio koostui usein myös yksittäisistä sanoista tai lausekkeista (vrt. aineistoesimerkit 5.4 *Ai kynteen* ja 5.5 *Auton penkillä*).

4.4 Laadullinen yhteenveto lasten korjausaloitekäytänteistä

Lasten korjausaloitteet vastasivat rakenteeltaan ja toiminnaltaan pääsääntöisesti aikuisten puheessa havaittuja korjausaloitteita. Ne voitiin ryhmitellä keskustelunanalyysissä vakiintuneeseen tapaan (vrt. esim. Schegloff 1977; Haakana ym. 2016) korjausaloitteen toiminnan ja rakenteen mukaan kuuteen korjausaloitekäytänteiden ryhmään: 1) avoiimiin korjausaloitteisiin, 2) ongelmaa rajaavilla kysymyssanoilla muodostettuihin korjausaloitteisiin, 3) kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostettuihin korjausaloitteisiin, 4) lausemuotoisiin korjausaloitteisiin 5) edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostettuihin korjausaloitteisiin ja 6) tulkintaehdokkaisiin.

Korjausaloitteille tyypilliseen tapaan lasten korjausaloitteet kohdistuivat edeltävään puheenvuoroon eriytymättömästi, nostivat edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi tai tarjosivat edeltävästä vuorosta tehtyä tulkintaa ongelmavuoron tuottajan hyväksyttäväksi tai hylättäväksi. Näiden korjausaloitteiden perustoimintaan liittyvien piirteiden perusteella lasten korjausaloitteet ryhmittyivät kolmeen ylärhyhmään: 1) avoiimiin korjausaloitteisiin, 2) edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostaviin korjausaloitteisiin ja 3) tulkintaehdokkaisiin. Tämä ylärhyhmittely vastasi tapaa, jolla korjausaloitteiden on havaittu toimivan useilla eri kieli- ja kulttuurialueilla (Dingemanse ym. 2015).

Huomionarvoista oli kuitenkin, että lasten korjausaloitteisiin liittyi myös ei-sanallisia (kehollisia) keinoja, jotka olivat oleellisia keskustelussa kohdatun ongelman rajaamisen kannalta. Niitä esiintyi ensisijaisesti tulkintaehdokkaissa, joiden tulkintaa ilmentävä osio koostui deiktisestä pronominin tai sisälsi deiktisen pronominin. Tämänkaltaisia tulkintaehdokkaita käytettiin runsaasti puheterapiavuorovaikutuksessa tehtävänratkaisutilanteissa, mutta niitä esiintyi jonkin verran myös leikkivuorovaikutuksessa. Vastaavankaltaista ei-sanallisten (kehollisten) aineiden käyttöä on havaittu aikaisemmin myös viisivuotiaiden kielihäiriöisten lasten puheterapiavuorovaikutuksessa (Tykkyläinen 2005, 142–143).

Lasten lausemuotoisissa edeltävän vuoron osan ongelmalliseksi nostavissa korjausaloitteissa oli kolme ongelmaa osoittavaa vuoroa, jotka eivät rakenteensa puolesta kohdistuneet korjausaloitteille tyypilliseen tapaan edeltävään puheenvuoroon, vaan suuntautuivat keskustelussa eteenpäin (vrt. aineistoesimerkki 4.7 *Neljä kulmaa, mihin mä laitan tän*). Nämä puheenvuorot toimivat kuitenkin omassa kontekstissaan kuten korjausaloitteet. Ne keskeyttivät meneillään olevan toiminnan ja aloittivat keskustelussa välisekvenssin, ja niitä seurasi vuorovaikutuskumppanin korjausvuoro. Ongelman ratkettua palattiin keskeytyneeseen toimintaan. Kaikki kolme tällä tavoin hieman epätavanomaista korjausaloitetta oli saman lapsen tuottamia ja ne esiintyivät samankaltaisissa puheterapiatehtävänratkaisutilanteissa. Aineiston pohjalta ei voida tehdä varmoja päätelmiä siitä, missä määrin meneillään olevan keskustelukontekstin muotoutuminen ja/tai lapsen vaikea-asteinen kielihäiriö mahdollisesti vaikuttivat korjausaloitteiden muotoon näissä aineistoesimerkeissä.

Lapset käyttivät huomattavan vähän (yhden kerran) edeltävän vuoron osittaiseen toistoon perustuvia korjausaloitteita. On tehty havaintoja siitä, että tyypillisesti kehittyvät suomenkieliset lapset (ikä 3 vuotta) käyttäisivät vähemmän toistoon perustuvia korjausaloitteita kuin englanninkieliset lapset (Rasku 2018). Tutkimukseen osallistuneiden kielihäiriöisten lasten toistoon perustuvien korjausaloitteiden määrä oli kuitenkin huomattavan pieni myös verrattuna niiden määrään suomenkielisten aikuisten keskusteluissa (vrt. Haakana ym. 2016). Aikaisemmassa lasten korjausaloitteiden tutkimuksessa toistoon perustuvia korjausaloitteita on pidetty varhain omaksuttavina, ja niiden runsasta määrää lasten puheessa merkinä kehitysvaiheen varhaisuudesta (vrt. Gallagher 1981; Sidnell 2010). Toisaalta on myös alettu kiinnittää huomiota siihen, että korjausaloitteen muoto voi olla yhteydessä keskustelussa kohdattuihin haasteisiin ja käsiteltäviksi nostettaviin ongelmiin tai siihen, mitä korjausaloitteella keskustelussa tehdään (Sidnell 2010).

Tarkasteltaessa tutkimukseen osallistuneiden lasten korjausaloitekäytänteitä suhteessa niiden rakenteeseen ja ongelman ilmaisemisen tai paikantamisen spesifisyyteen, voidaan todeta, että lasten tulkintaehdokkaat olivat siinä mielessä spesifejä, että ne rajasivat selvästi keskustelussa kohdattua ongelmaa tiettyyn tulkintaa tai päätelmään tai paikansivat ongelman edeltävässä vuorossa olleeseen elementtiin, kuten yksittäiseen sanaan. Ei myöskään löytynyt keskustelun tutkimukseen perustuvaa näyttöä sille, että lasten tulkintaehdokkaat olisivat olleet

kielelliseltä muodoltaan tavallista yksinkertaisempia. Toiston osuus tulkintaehdokkaiden tulkintaa ilmentävissä osioissa ei ollut suuri, ja toistoa käytetään yleisesti myös aikuisten korjausaloitteissa (vrt. esim. Haakana ym. 2016).

Osa tulkintaehdokkaiden tulkintaa ilmentävästä osasta koostui deiktisestä pronominita ja ei-sanallisesta toiminnasta, kuten esineiden tai kuvien osoittamisesta tai käsittelystä. Tämä vaikutti olevan puheterapiatehtävyöskentelyn yhteydessä luonteva ja tehokas tapa ratkoa keskustelussa kohdattuja ongelmia (vrt. myös Tykkyläinen 2005, 142–143). Lisäksi on havaittu, että ei-sanallisten (kehollisten) elementtien käyttö, voi olla luonnollinen osa tavallista aikuisten keskinäistä keskustelua. Keskustelijat voivat käsitellä ei-sanallisia (kehollisia) aineksia toistensa puheenvuorojen luonnollisina ja merkityksellisinä elementteinä (Haakana 2001).

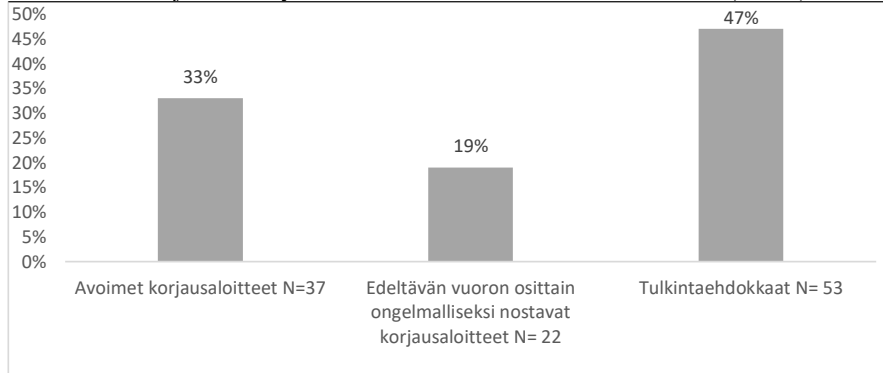
Ei voitu osoittaa, että lasten korjausaloitteet olisivat olleet muodoltaan erityisesti aikuisten korjausaloitteita yksinkertaisempia. Lasten tulkintaehdokkaita voitiin pitää ongelmaa rajaavina, spesifeinä ja/tai vahvoina korjausaloitteina (vrt. esim. Schegloff ym. 1977; Dingemanse ym. 2016). Edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavat korjausaloitteet olivat yhtä toistoon perustuvaa korjausaloitetta lukuun ottamatta rakenteeltaan sellaisia, joita pidetään joissain tutkimuksissa rakenteeltaan monimutkaisempina tai ”kompleksisina” (vrt. esim. Sidnell 2010). Lähes kaikki niistä sisälsivät ongelmaa edeltävään vuoroon rajaavia (spesifejä) kysymyssanoja.

Lasten korjausaloitteiden yläryhmät avoimet korjausaloitteet, edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavat korjausaloitteet ja tulkintaehdokkaat voidaan asettaa tässä vahvuus ja spesifisyys –jatkumolle avoimista korjausaloitteista tulkintaehdokkaisiin sen suhteen kuinka ne käsittelevät edeltävää vuoroa ongelmallisena (Schegloff ym. 1977; Dingemanse ym. 2016).

4.5 Lasten korjausaloitekäytänteiden määrä puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa

Tutkimukseen osallistuneet lapset käyttivät kaiken kaikkiaan eniten tulkintaehdokkaita (47 % korjausaloitteista), toiseksi eniten avoimia korjausaloitteita (33 % korjausaloitteista) ja vähiten edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavia korjausaloitteita (19 %) (ks. kaavio 4.1 alla).

Kaavio 4.1 Eri korjausaloitekäytänteiden osuuden tutkimuksen koko aineistossa (N=112)



Kun korjausaloitekäytänteitä tarkasteltiin lapsikohtaisesti, voitiin havaita, että nuorimmilla (ikä 5;0–5;6) ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisillä lapsilla (Iinalla, Joonaksella, Ristolla ja Nannella) korjausaloitteiden käyttö painottui suuntaantavasti tulkintaehdokkaisiin. Niitä esiintyi kaikilla näillä neljällä lapsella melko tasaisesti (vaihteluväli 1,3–1,6 korjausaloitetta tunnissa/5–7 kpl ja mediaani 6 kpl). Samalla niiden osuus näiden neljän lapsen korjausaloitteiden yhteisestä kokonaismäärästä oli 63 % (N=24). Avointen korjausaloitteiden (N=8) ja edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavien korjausaloitteiden (N=6) käyttö oli näillä lapsilla puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa epätasaisempaa ja vähäisempää kuin tulkintaehdokkaiden käyttö.

Tutkimuksen koko aineistokokoelmassa kaikki lasten tulkintaehdokkaat kohdistuivat johonkin edeltävän vuoron osaan tai edeltävästä vuorosta tehtyyn spesifiin päätelmään tai tulkintaan (vrt. luku 4.3 ja luku 4.4). Kaiken kaikkiaan nuorimmat ja vaikea-asteisesti kielihäiriöiset lapset käyttivät siis tässä aineistossa vähemmän avoimia (edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostavia) korjausaloitteita (20 % korjausaloitteista) kuin ongelmaa rajaavia spesifejä korjausaloitteita (tulkintaehdokkaita ja edeltävän vuoron osan ongelmalliseksi nostavia korjausaloitteita oli yhteensä 80 % korjausaloitteista).

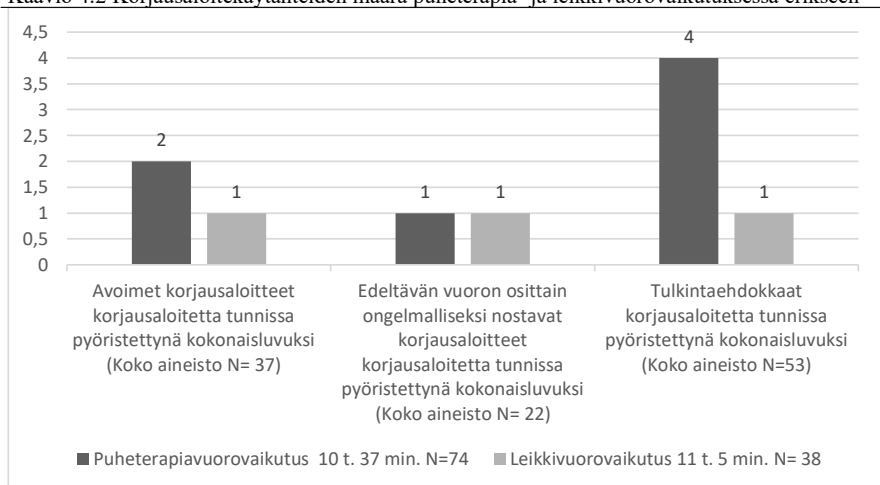
Kaksi vanhinta ja lievästi kielihäiriöistä lasta, Aaro ja Veeti, käyttivät nuorempia ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisiä lapsia selvästi enemmän avoimia korjausaloitteita. Kaikilla nuoremmilla ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisillä lapsilla avoimia korjausaloitteita oli vähemmän kuin yksi korjausaloite tunnissa, ja kahdella vanhimalla lapsella niitä oli yli neljä korjausaloitetta tunnissa. Samalla avointen korjausaloitteiden osuus Aaron ja Veetin korjausaloitteista oli suurempi (39 %) kuin nuoremmilla ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisillä lapsilla (20 %). Veetillä korjausaloitteiden käyttö kuitenkin painottui jonkin verran enemmän avomiin korjausaloitteisiin ja Aarolla tulkintaehdokkaisiin. (Samalla tulkintaehdokkaiden ja avointen korjausaloitteiden määrä (29 kpl) ja osuus (39 %) molempien lasten (Aaron ja Veetin) korjausaloitteista oli yhtä suuri. Edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavia korjausaloitteita oli kaikilla lapsilla muita korjausaloitteita vähemmän.

Keskustelunanalyttisen tutkimusparadigman piirissä puheenvuoroja ei yleensä tarkastella kontekstistaan irrotettuina. Keskustelukonteksti ja siinä kohdatut ongelmat ovat voineet vaikuttaa lasten korjausaloitteiden esiintymiseen. Voidaan kuitenkin todeta, etteivät ylläkuvatut erot lasten välillä ole suoraan selitettävissä kehityksellistä näkökulmaa painottavissa tutkimuksissa yleisesti käytetyn spesifisyshypoteesin tai vuoron muodon kompleksisuuden avulla (vrt. esim. Gallagher 1977, 1981; Shatz ja Watson O'relly 1990; McTear ja Conti-Ramsden 1992; Sidnell 2010). Kyseisen oletuksen mukaan kielellisiltä taidoiltaan kehittymättömämmän lapset käyttäisivät runsaammin muodoltaan yksinkertaisia ja ongelman eriytymättömästi esiin nostavia avoimia korjausaloitteita kuin kielellisiltä taidoiltaan kehittyneemmät lapset (vrt. esim. McTear ja Conti-Ramsden 1992).

Tarkasteltavassa aineistossa tilanne oli kuitenkin päinvastainen. Kuten edellä todettiin nuorimpien ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisten lasten korjausaloitteiden käyttö painottui spesifeihin korjausaloitteisiin. Suurin osa (30/38 eli 80 %) heidän korjausaloitteistaan oli edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavia korjausaloitteita ja spesifejä tulkintaehdokkaita ja pienempi osa (8/30 eli 20%) oli avoimia korjausaloitteita. Samalla kaksi vanhinta ja lievästi kielihäiriöistä lasta käytti avoimia korjausaloitteita heitä selkeästi runsaammin (39 % korjausaloitteista). Lasten korjausaloitteiden käytössä havaittuja eroja ei siis voitu tässä selittää suoraan korjausaloitteiden spesifisyyteen ja kompleksisuuteen perustuvilla hypoteeseilla.

Kun korjausaloitteiden käyttöä tarkasteltiin eri vuorovaikutustilanteissa, voitiin havaita, että tulkintaehdokkaiden käyttö painottui puheterapiavuorovaikutukseen (vrt. kaavio 4.2 alla). Puheterapiavuorovaikutustilanteissa esiintyi keskimäärin 4 tulkintaehdokasta tunnissa ja leikkivuorovaikutuksessa keskimäärin 1 tulkintaehdokasta tunnissa. Myös avointen korjausaloitteiden käyttö painottui suuntaa-antavasti puheterapiavuorovaikutukseen, mutta edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavia korjausaloitteita käytettiin yhtä usein molemmissa osaineistoissa (vrt. kaavio 4.2 alla). Vastaavasti voidaan samalla todeta, että leikkivuorovaikutuksessa esiintyi kaikkia kolmea korjausaloitekäytäntöiden yläryhmää tasaisesti ja puheterapiavuorovaikutuksessa korjausaloitteiden käyttö painottui tulkintaehdokkaisiin ja avoimiin korjausaloitteisiin (vrt. Kaavio 4.2).

Kaavio 4.2 Korjausaloitekäytäntöiden määrä puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa erikseen



Korjausaloitteiden käytössä oli siis samaan aikaan eroa sekä lasten että vuorovaikutustilanteiden välillä. Sekä vuorovaikutuskontekstiin että lapsiin itseensä liittyvät tekijät ovat voineet vaikuttaa yhtä aikaa korjausaloitteiden käyttöön tarkasteltavassa aineistossa. Havaittujen erojen selittäminen edellyttää aineiston laadullista analyysiä. Näitä eroja on vaikea selittää paneutumatta ensin tarkemmin siihen, minkälaisia ongelmia lapset nostivat korjausaloitteillaan keskustelussa käsiteltäväksi ja minkälaisissa konteksteissa lasten korjausaloitteet esiintyivät puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa. Palaan tarkastelemaan korjausaloitekäytäntöiden käytössä lasten ja vuorovaikutustilanteiden välillä havaittuja eroja tarkemmin luvussa 6, kuvattuani ensi lasten korjausaloitteilla keskustelussa käsiteltäväksi nostamia ongelmia luvussa 5.

5. Korjaussekvensseissä ratkottavat ongelmat

Keskustelunanalyttisen tutkimuksen piirissä korjausaloitteiden käyttöä on tarkasteltu perinteisesti suhteessa keskustelussa kohdattuun ongelmaan ja siihen, kuinka edeltävä vuoro nostetaan keskustelussa ongelmalliseksi (vrt. Schegloff ym. 1977). Korjausaloitteiden vahvuusperiaatteen mukaan se, kuinka paljon edeltävästä puheenvuorosta on vastaanotettu ja tulkittu vaikuttaa siihen, minkälaisia korjausaloitteita puhujan on mahdollista tai tarkoituksenmukaista esittää (Schegloff ym. 1977; Drew 1997). Voidaan siis katsoa, että keskustelussa koetut puheen vastaanoton liittyvät (tilannekohtaiset) ongelmat rajaavat sitä, minkälaisiin korjausaloitteisiin puhuja voi keskustelussa turvautua. Koska keskustelijoiden puheen vastaanottoon liittyviä prosesseja ei päästä suoraan havainnoimaan, tarkastellaan keskustelussa kohdattuja ongelmia ja niiden ratkomista yleensä keskusteluntasolla tapahtuvana toimintana (vrt. luku 1.2).

Suomenkielisissä aikuistenkeskisissä arkisissa puhelinkeskusteluissa ja kasvokkain käydyissä keskusteluissa on havaittu, että eri korjausaloitekäytänteiden tehtävät keskustelussa ovat osittain päällekkäisiä ja osittain eriytyneitä (Haakana ym. 2016). Viittaussuhteisiin liittyviä ongelmia ratkotaan tyypillisesti kysymyssanalla ja kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla muodostetuilla (eli edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavilla) korjausaloitteilla sekä tulkintaehdokkailla (Haakana ym. 2016). Myös viisivuotiaiden englanninkielisten lasten on havaittu käyttävän kysymyssanoja sisältäviä korjausaloitteita viittaussuhteisiin liittyvien ongelmien ratkomiseen (Sidnell 2010).

Kuulemisen ongelmia ratkotaan tyypillisesti avoimilla korjausaloitteilla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla (Haakana ym. 2016 ks. myös esim. Drew 1997). Edeltävistä vuoroista tehtyjen päätelmien (implikaatioiden) varmistamiseen puolestaan käytetään tulkintaehdokkaita (Haakana ym. 2016). Yksittäisten sanojen merkityksen selvittämiseen on havaittu käytettävän erilaisissa keskusteluissa esimerkiksi kysymyslauseella muodostettuja korjausaloitteita (emt.). Tämän kaltaisia korjausaloitteita on tavattu myös toista kieltä omaksuvien aikuisten ja lasten puheessa (Lilja 2010, 115–117; Savijärvi 2011, 158–164). Avoimet, edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostavat korjausaloitteet ovat tyypillisiä myös sellaisten ongelmien ratkomisessa, joita esiintyy päällekkäisen

puheen ja toiminnan aikana sekä ennakoimattomien puheenaiheen vaihdosten yhteydessä (Drew 1997; Haakana ym. 2016).

Tarkastelen tässä luvussa sitä, minkälaisia asioita tai keskustelun aineksia lasten aloittamissa korjaussekvensseissä käsiteltiin ongelmallisena. Kokoan korjaussekvenssien laadullisen analyysin pohjalta yhteen aineistoesimerkkejä, joissa lasten korjausaloitteet toimivat samankaltaisesti. Tämän analyysin tavoitteena oli muodostaa ryhmittely, joka kuvaa sitä, mitä lapset tyypillisimmin käsittelivät puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa ongelmallisena. Ryhmittelyssä ongelmien käsittelyä tarkastellaan ensisijaisesti keskustelun tasolla tapahtuvana toimintana. Ongelmien syntyyn mahdollisesti vaikuttavia puheen vastaanottoon ja kontekstiin liittyviä tekijöitä on kuitenkin analysoitu aineistoesimerkkikohtaisesti. Keskustelukontekstin ja keskustelussa käsiteltävien ongelmien merkitykseen paltaan tarkemmin vielä luvussa 6).

Lapset nostivat keskustelussa tyypillisimmin ongelmalliseksi 1) edeltävän vuoron eriytymättömästi, 2) yksittäisten sanojen tai ilmausten viittaussuhteen meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa, 3) yksittäisen käsitteen tai 4) edeltävästä vuorosta tehdyn laajemman tulkinnan tai päätelmän. Viittaussuhteisiin liittyviä ongelmat ja yksittäisiin käsitteisiin liittyvät ongelmat ryhmiteltiin vielä sen mukaan, käsiteltiinkö niitä epäselväksi jääneinä (edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavilla korjausaloitteilla) vai epävarmasti tulkittuina (tulkintaehdokkailla). Tämän perusteella tyypillisimpien ongelmien käsittely voitiin ryhmitellä kuuteen ryhmään: 1) edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostamiseksi, 2) epäselväksi jääneen viittaussuhteen selvittämiseksi, 3) epävarmaksi jääneen viittaussuhteen varmistamiseksi, 4) epäselväksi jääneen yksittäisen käsitteen merkityksen selvittämiseksi, 5) epävarmaksi jääneen yksittäisen käsitteen merkityksen varmistamiseksi ja 6) epävarmaksi jääneiden laajempien tulkintojen ja päätelmien varmistamiseksi.

Näiden keskustelussa kohdatun ongelman käsittelyn suhteen tyypillisimpien³⁸ korjausaloitteiden lisäksi aineistossa oli myös sellaisia lasten korjausaloitteita, jotka eivät selkeästi ja yksiselitteisesti kuuluneet mihinkään edellä mainituista ryhmistä 1–6. Ne eivät myöskään muodostaneet keskenään yhtenäistä ryhmää. Kokosin nämä aineistoesimerkit yhteen ryhmäksi: *Muut keskustelussa käsitellyt ongelmat*. Luvussa 4 kuvatuista aineistoesimerkeistä näihin yksittäistapauksiin kuuluivat

³⁸ Yhteensä 94 prosenttia kaikista aineistokokoelman korjausaloitteista sopi näihin ryhmiin.

esimerkit 4.4 *Ei yhtään jaksoa väliin*, 4.5 *Pane lusikka tuolille* ja 4.8 *Salainen kortti*. En käsittele tässä luvussa enää erikseen näitä aineistossani harvinaisempia aineistoesimerkkejä, vaan keskityn siihen, mitä lapset tyypillisimmin tekivät korjausaloitteillaan käsiteltävässä aineistossa.

Yllä kuvatulla tavalla muodostettu ryhmittely perustuu edeltävästä vuorosta ongelmalliseksi nostettuun ainekseen sekä tapaan, jolla sitä käsitellään keskustelussa ongelmallisena. Tämän takia keskustelussa käsiteltyjen ongelmien niiden ratkomiseen käytettävien korjausaloitteiden välillä on tässä luonnollisia yhteyksiä: Tulkintaehdokkaita käytetään jonkin epävarmaksi jääneen keskustelun elementin tai merkityksen varmistamiseen. Edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavia korjausaloitteita käytetään jonkin elementin tai merkityksen selvittämiseen. Avoimilla korjausaloitteilla taas nostetaan edeltävä vuoro tai sen rakenneyksikkö/toimintayksikkö eriytymättömästi ongelmalliseksi. Tämän takia korjausaloitekäytänteiden määrittely ja keskustelussa käsiteltävien ongelmien ryhmittely on osittain yhteen nivoutunutta ja päällekkäistä. Erityisesti tämä näkyy avointen korjausaloitteiden kohdalla. Ne nostavat jo oman määritelmänsä mukaan edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi.

5.1 Edeltävä vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostaminen

Oman määritelmänsä mukaan avoimet korjausaloitteet nostavat edeltävän vuoron tai sen rakenne- tai toimintayksikön kokonaan tai eriytymättömästi ongelmalliseksi (Haakana 2011). Avoimia korjausaloitteita on mahdollista esittää, vaikka edeltävää puheenvuoroa ei olisi kuultu tai kyetty tulkitsemaan juuri lainkaan (Drew 1997). Usein erilaiset kontekstuaaliset tekijät ja keskustelun eteneminen voivat etenkin kumuloituessaan viitata taustalla oleviin kuulemisen ongelmiin (vrt. esim. Haakana ym. 2016; Pajo 2013b; Laakso ym. 2019). Avointen korjausaloitteiden voidaan joskus tulkita ilmaisevan omassa esiintymiskontekstissaan myös sitä, että sen esittäjä kokee edeltävässä vuorossa olevan jotain yllätyksellistä, virheellistä tai kontekstiin sopimatonta (Drew 1997; Svennevig 2008; Haakana ym. 2016). Avoimet korjausaloitteet ovat tyypillisiä myös konteksteissa, joissa esiintyy päällekkäistä puhetta tai muuta päällekkäistä toimintaa, puheenaiheen vaihdoksia, taustamelua, erilinjaisuutta tai erimielisyyttä tai joissa ongelmavuoro on hiljaa tai epäselvästi tuotettu (Drew 1997; Pajo 2013b; Haakana 2011). Avoimet korjausaloitteet voivat kohdistua myös puheenvuoroihin, jotka ovat monimutkaisia

(Haakana 2011). Avoimia korjausaloitteita on havaittu käytettävän myös puheterapiatehtävää asettavien puheenvuorojen jälkeen, silloin kun ongelma ei liity tehtävää asettavassa vuorossa olevaan yksityiskohtaan tai sillä ei varmisteta jo löydetyn tehtävänratkaisun onnistumista (Tykkyläinen 2005, 135–153, 2007).

Aineistoa analysoitaessa voitiin yllä kuvatun kaltaisten kontekstuaalisten tekijöiden pohjalta päätellä, että keskustelussa kohdatun ja koetun ongelman syntyyn on monissa aineistoesimerkeissä voinut vaikuttaa useampi tekijä yhtä aikaa. Tarkkarajainen ryhmittely esimerkiksi kuulemisen, erilinjaisuuden tai ymmärtämisen ongelmiin ei ollut mahdollista. Keskustelun tasolla havaittavana toimintana lapsi nostaa kuitenkin kaikissa näissä sekvensseissä edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi. Tutkimuksen tavoitteiden kannalta pidettiin tarkoituksenmukaisena käsitellä kaikkia edeltävän vuoron eriytymättömäksi nostavia korjausaloitteita yhtenä ryhmänä ja tarkastella niiden esiintymistä suhteessa vuorovaikutuksessa havaittaviin kontekstuaalisiin tekijöihin (vrt. myös luku 6).

Esitän tässä luvussa ensin muutaman aineistoesimerkin edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostamisesta. Tämän jälkeen viitataan muihin tutkimusraportissa kuvattuihin aineistoesimerkkeihin luodakseni yleiskuvan korjaussekvensseistä, joissa lapset nostavat edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi.

Aineistoesimerkissä *5.1 Hevonen* ongelman syntyyn näyttää vaikuttavan useampi tekijä yhtä aikaa. Lapsi on itse nostanut keskustelunaiheeksi televisiossa näytettävät ohjelmat ja meneillään ollut kielellisen testin teko on keskeytynyt. Lapsella ei ole ollut vaikeuksia suorittaa meneillään olevan tehtävän aikaisempia osioita. Aineistoesimerkin riveillä 1–5 lapsi ja puheterapeutti keskustelevat vielä erilaisten televisio-ohjelmien katsomisesta. Rivillä 4 puheterapeutti vastaa lapsen edellä esittämään kysymykseen tavalla, joka saattaa paljastaa, ettei puheterapeutti oikeastaan mielellään tai aktiivisesti seuraa puheenaiheena olevaa televisiosarjaa (*no joskus joo*). Rivillä 5 lapsi esittää mahdollisesti samanlinjaisuuteen tähtäävän puheenvuoron, jossa hän kertoo, että hän itsekin katsoo sarjaa vain välillä. Samalla lapsen puhe muuttuu kesken lauseen hiljaisemmaksi ja katse siirtyy pois puheterapeutista. Lapsi alkaa käsitellä tehtävämateriaalia ja siirtyy sitten liikuttamaan sormiaan pöytätason päällä (r. 6–8). Lapsen katse on kiinnittynyt pöytään ja omiin käsiin. Katseen poissuuntaaminen vuorovaikutuskumppanista ja huomion kiinnittäminen muuhun toimintaa viittaa siihen, että lapsi ikään kuin

hieman vetäytyy meneillään olevasta vuorovaikutustilanteesta ja keskustelusta. Puheterapeutti kommentoi vielä televisio-ohjelmien katsomista rivillä 6 ja siirtyy sitten takaisin testin tekemiseen (rivit 7 ja 8). Lapsen huomio on edelleen pöydässä ja omissa sormissa, kun puheterapeutti alkaa esittää tehtävänantoa (r. 8). Puheenaiheenvaihdos lapsen esille nostamasta keskustelunaiheesta takaisin puheterapiatehtävän tekoon ei tässä ole kovin nopea, ja puheterapeutti merkitsee tehtävään paluuta vuoronalkuisella *no*-partikkelilla. Lapsen huomio ja tarkkaavaisuus ovat kuitenkin suuntautuneet pois meneillään olevasta vuorovaikutustilanteesta, puheterapeutista ja tehtävämateriaalista, eikä puheterapeutti varsinaisesti varmista lapsen huomion kohdistumista takaisin tehtävään ennen tehtävää asettavaa vuoroa (r. 7–8).

Aineistoesimerkki 5.1 Hevonen, ARVIO, V= Veeti, TPT= tutkiva puheterapeutti³⁹

- 01 V: ja Idols on loppunut
- 02 TPT: joo=
- 03 V: $\frac{x}{\text{Salkkarit kolmoselta >katoks sä niitä<}}$
- 04 TPT: $\frac{x}{\text{no joskus joo}}$
- 05 V: $\frac{\dots \text{testimateriaali} \dots x}{\text{mäkin katon välillä ku } (^{\circ} \text{--} ^{\circ})}$
 ALKAA HEILUTTAÄ PÖYDÄLLÄ SEISOVAA TESTIKUVASTOA PAINAMALLA
 SORMENKÄRJILLÄ SEN VASTAKKAISIA KULMIA.
- 06 TPT: hmm (.) se tulee niin usein, ettei sitä ehdi aina kattoa
 LAPSI LIKUTTAA SORMEÄÄN PÖYDÄN PINNALLA
- 07 (0,1) TPT katsahtaa testikaavakkeeseen
- 08 TPT: $\frac{\text{pöytää ja omat kädet} \dots \text{testikuvasto}}{\text{no missä kuvassa hevonen ei aidan tällä puolella}}$
 LIKUTTAA SORMEÄÄN PÖYDÄN PINNALLA ... TÖKKÄÄ TESTIKUVASTOA
- 09>>> V: $\frac{\text{testikuvasto}}{\text{>ai mitä?<}}$
 testikuvasto _____

³⁹ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä ja keskustelussa käsiteltävän ongelman osalta avoimeksi, edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi (vrt. luvut 4 ja 5). Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnaksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Veetillä, on lievä kielihäiriö, ja hän on iältään melkein kahdeksan vuotta (7;11).

- 10 TPT: missä kuvassa hevonen ei ole aidan tällä puolella?=
 11 V: =SIIRTÄÄ SORMEAA ENSIN KOHTI KUVAA C JA SIIRTÄÄ SITTEN SORMENSA NOPEASTI KUVAN
 12 A PÄÄLLE
 13 TPT: siellä (.) joo
 14 TPT TEKEE MERKINNÄN TESTILOMAKKEESEEN
 15 TPT ja kuuntelepa tarkkaan
 KÄÄNTÄÄ SIVUA

Lapsi nostaa katseensa pöydästä ja suuntautuu tehtävämateriaaliin puheterapeutin puheenvuoron lopun aikana. Samalla hän esittää korjausaloitteen melkein päällekkäin puheterapeutin puheenvuoron lopun kanssa (r. 8–9). Korjausaloite, *>ai mitä?<* on tuotettu ympäröivää puhetta nopeammalla tempolla ja nousevalla intonaatiolla. Ympäröivää puhetta nopeammin ja ongelmavuoron kanssa päällekkäin tuotettu korjausaloite voi tässä yhdessä muiden kontekstuaalisten tekijöiden kanssa viitata siihen, että lapsen keskustelussa kokema ongelma liittyisi ensisijaisesti tarkkaavuuden suuntautumiseen ja puheterapeutin puheenvuoron havaitsemiseen. Kuten yllä kuvattiin lapsen huomio on kiinnittynyt ennen ongelmalliseksi osoittautuvaa puheenvuoroa muuhun toimintaan. Lisäksi puheterapeutti siirtyy muusta keskustelusta takaisin tehtäväntekoon tarkistamatta ensin, että lapsen huomio on kiinnittynyt tehtävämateriaaliin ja tehtävän tekoon. Se, että tehtävänratkaiseminen ei tuota lapselle vaikeuksia, kun puheterapeutti toistaa tehtävänannon hieman myöhemmin rivillä 10, tukee myös omalta osaltaan tätä oletusta. Vaikuttaa siis siltä, että ongelman tautalla olisi enemmän huomion kiinnittymiseen ja havaitsemiseen liittyviä, kuin puheen ymmärtämiseen tai tilannekohtaiseen tulkitsemiseen liittyviä tekijöitä.

Aineistoesimerkissä 5.2 *Kalamyyjä myi* lapsen korjausaloite kohdistuu leikkivuorovaikutuksessa äidin puheenvuoroon, joka on lapsen kannalta yllättävä. Lisäksi äidin puheenvuoro ja sen aikainen toiminta ilmentävät yhtä aikaa äidin leikinmaailmaan kuvittelemia tapahtumia ja realimaailman tapahtumia. Ongelman syntyyn on voinut vaikuttaa myös se, että lapsi ja äiti ovat hetken aikaa leikkineet rinnakkaisleikkiä omilla tahoillaan, eikä lapsi ole seurannut, mitä kaikkea äiti on tällä välin hänen selkensä takana tehnyt.

Ennen aineistoesimerkin alkua lapsi on leikkinyt pidemmän aikaa nukkekodilla selin äitiin. Äiti on sillä välin purkanut lattialla olleen Lego-kalatorin myyntipöydät ja pannut ne säilytuspussiin. Lapsi on kerännyt nukkekotiin ajautuneita

kalatorileikkiin liittyviä ruokia ja siirtänyt niitä äidin suuntaan katsomatta taakseen. Aineistoesimerkin alkaessa lapsi kääntyy äitiin päin ja pyytää tältä takaisin juuri antamansa leikkiruokat (r. 1). Saatuaan ruuat äidiltä takaisin Aaro kääntyy kohti paikkaa, jossa Lego-kalatori oli vielä hetkeä aikaisemmin ollut (r. 3). Etsittyään vielä hetken aikaa Kalatoria katseellaan Aaro kysyy äidiltä missä kalatori on (r. 4). Äiti vastaa tähän ikään kuin leikinmaailmaan kuuluvalla kommentilla siitä, että kalamyyjä on myynyt kalatorin pois, ja samalla näyttää Aarolle pussia, jossa kalatorin osat ovat ikään kuin havainnollistaen, mitä kalatorille on realimaailmassa tapahtunut (r. 5). Vuoro on lapsen kannalta yllättävä. Hän ei ole nähnyt, kun äiti purki kalatorin, ja oli nyt mahdollisesti aikeissa panna nukkekodista keräämänsä leikkiruokat kalatorin myyntitiskeille. Samalla äidin puheenvuorossa ja sen aikaisessa kehollisessa toiminnassa (r. 5) sekoittuu leikinmaailman ja todellisen maailman aineksia.

Aineistoesimerkki 5.2 Kalamyyjä myi, LEIKKI V, A= Aaro, Ä= äiti⁴⁰

- 01 A: anna sä ne
KÄÄNTYY ISTUMAAN ÄITIINPÄIN OJENTAA KOURANSA
- 02 ((.)) ÄITI KAATAA KALATORIIN LIITTYVIÄ ESINEITÄ A:N KOURAAN
- 03 AARO KÄÄNTYY KOHTI KOHTAA, JOSSA LEGO-KALATORI OLI ENNEN KUN ÄITI PURKI SEN
PYSÄHTYY JA KATSELEE YMPÄRILLEEN LATTIALLA KALATORIIN LIITTYVÄT ESINEET
KÄDESSÄÄN
- 04 A: (- -) missäs on (.) ↑kalatoli
KATSELEE YMPÄRILLEEN LATTIALLA
- 05 Ä: kalamyyjä myi sen kalatorin
OTTAA PUSSIN, JOHON ON AIKAISEMMIN KERÄNNYT PURKAMANSA KALATORILEIKIN OSIA
JA AVAA SEN SUUTA J:N EDESSÄ
- ...äiti..
- 06>>>A: täh?
SIIRTÄÄ KATSEENSA PUSSISTA ÄITIIN
- 07 Ä: kalamyyjä myi sen kalatorin
- 08 A: ↑VOIH miksä teit noin
PUDOTTAA KÄDESSÄÄN OLEVAN LELUN OSAT LATTIALLE
- 09 Ä: no (-tään) se alusta jos sä haluut

⁴⁰ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä ja keskustelussa käsiteltävän ongelman osalta avoimeksi, edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi (vrt. luvut 4 ja 5). Aineistoesimerkki esiintyy leikkivuorovaikutuksessa varsinaiseksi leikkivuorovaikutukseksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Aarolla, on lievä kielihäiriö, ja hän on iältään kuusi ja puolivuotias.

Lapsi nostaakin äidin puheenvuoron keskustelussa eriytymättömästi ongelmalliseksi esittämällä avoimen korjausaloitteen *täh* (r. 6). Samalla hän katsahtaa äitiä suoraan silmiin. Kun äiti on toistanut lapsen ongelmalliseksi nostaman puheenvuoron (rivillä 7), lapsi esittää puheenvuoron, joka ilmentää hänen pettymystään äidin toimintaa eli kalatorin purkamista kohtaan *↑VOIH miksä teit noin*. Keskustelunanalyysin keinoin ei yleensä tulkita keskustelijoiden intentioita, mutta olisi luonnollista, jos lapsi korjausaloitetta esittäessään kokisi myös pettymystä ja epäuskoa leikkitilanteessa tapahtunutta käännettä kohtaan. Tässä lapsen keskustelussa kokemaan ongelmaan on siis voinut vaikuttaa muun muassa äidin puheenvuoron ja leikkiin liittyvän toiminnan yllätyksellisyys sekä leikinmaailman ja reaali maailman ainesten yhdistyminen äidin puheenvuorossa ja sen aikaisessa toiminnassa.

Yllä olevissa aineistoesimerkeissä tuli esille muutamia tekijöitä, jotka ovat voineet johtaa keskustelussa siihen, että lapsi nosti koko edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi. Tarkasteltaessa lasten avoin korjausaloitteiden esiintymiskontekstia koko aineistokokoelmassa voitiin havaita seuraavia piirteitä, jotka ovat omalta osaltaan voineet vaikuttaa lapsen keskustelussa kohtaamaan ongelmaan ja sen käsittelyyn: Avoimia korjausaloitteita edelsi usein puheenaiheen vaihtuminen (vrt. esim. aineistoesimerkit *5.1 Hevonen*, *6.4 Syntymäpäivä*). Lapsen huomio oli usein kiinnittynyt johonkin muuhun asiaan tai toimintaan ennen ongelmavuoroa, sen aikana ja/tai vielä hetken sen jälkeen (vrt. esim. aineistoesimerkit *4.2 Miten se meni?* *5.1 Hevonen*, *6.4 Syntymäpäivä*). Ongelmavuoron aikana esiintyi päällekkäistä puhetta tai samanaikaista kehollista toimintaa (vrt. esim. Aineistoesimerkki *6.6 Ai toi*). Avoimet korjausaloitteet kohdistuivat usein puheenvuoroon, joka oli äänneasultaan epäselvä, sisälsi itsekorjausta, oli rakenteeltaan monimutkainen tai hajanainen, oli nopealla tempolla tai hiljaisella äänellä tuotettu, oli jollain tavoin erilinjainen lapsen esittämän ajatuksen kanssa tai sisälsi virheellisen sanavalinnan (vrt. esim. aineistoesimerkit *1.1 Vasara ja naula* ja *4.1 Kivi*). Avoimet korjausaloitteet esiintyivät usein puheterapiatehtävän ratkaisutilanteissa tehtävää asettavan vuoron jälkeen (vrt. esim. aineistoesimerkit *1.1 Vasara ja naula*, *4.2 Miten se meni?*, *5.1 Hevonen*, *6.2 Jos pyytäisit Anttia auttamaan* ja *6.4 Syntymäpäivä*). Tällöin meneillään oleva tehtävä tai kielellinen testi saattoi olla kyseiselle lapselle helppo tai haastava. Leikkivuorovaikutuksessa avoimet korjausaloitteet seurasivat usein sellaista

puheenvuoroa, jossa vuorovaikutuskumppani tuo esille jonkin leikkiin itse keksimänsä käänteen tai ajatuksen, ja vuoro on tutkimukseen osallistuvan lapsen kannalta yllättävä tai erilinjainen suhteessa leikin aikaisempaan kulkuun tai siihen, mitä lapsi on leikissä tekemässä (vrt. esimerkiksi aineistoesimerkki 5.2 *Kalamyyjä myi*).

5.2 Viittaussuhteisiin liittyvien ongelmien ratkominen

Tähän ryhmään valikoituneissa keskustelunjaksoissa lapsen korjausaloite kohdistuu johonkin edeltävään vuoroon liittyvään yksityiskohtaan ja nostaa sen viittaussuhteen meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa ongelmalliseksi. Keskustelussa käsitellään ongelmallisena sitä, mihin jollakin tietyllä ilmauksella viitataan juuri meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa (vrt. esim. Auer 1984; Sorjonen 1997; Hakulinen ym. 2004, 703; Egbert ym. 2009; Lilja 2010, 148–153, 166–172; Taleghani-Nikazm ja Golato 2015; Haakana ym. 2016).

Tyypillisimmin nämä korjausaloitteet kohdistuivat deiktisiin pronomineihin, joille on ominaista, että niiden viittaussuhde tulkitaan aina meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa keskustelun itsensä luomassa kontekstissa (Hakulinen ym. 2005, 705). Lisäksi lapset nostivat ongelmalliseksi myös sen, mihin tiettyyn tarkoitteeseen edeltävissä vuoroissa käytetyillä substantiiveilla tai substantiivilausekkeilla viitataan.

Esitän tässä ensin aineistoesimerkin, jossa lapsi selvittää korjausaloitteellaan epäselväksi jäänyttä viittaussuhdetta ja sitten kaksi aineistoesimerkkiä, jossa lapsi varmistaa korjausaloitteella epävarmaksi jäänyttä korjausaloitetta. Luvussa 4.2 löytyy toinen esimerkki epäselväksi jäänyttä viittaussuhdetta selvittävistä korjausaloitteista: aineistoesimerkissä 4.3 *Saunassa*, lapsi esittää kaksi edeltävässä vuorossa käytetyn substantiivin viittaussuhdetta selvittävää korjausaloitetta.

Aineistoesimerkissä 5.3 *Missä?* Lapsen korjausaloite kohdistuu deiktiseen pronominiin (*siinä*; r. 7), jolla puheterapeutti viittaa toisessa huoneessa, lapsen havaintokentän ulkopuolella, olevaan hyllyyn tai esineen sijaintiin kyseisellä hyllyllä. Tämä viittaussuhde ja sen myötä puheterapeutin vuoron merkitys meneillään olevassa tilanteessa jäävät lapselle epäselväksi.

Aineistoesimerkki 5.3 Missä?, PUTE, PT=puheterapeutti, V= Veeti⁴¹

- 01 PUHETERAPEUTTI TULEE OVESTA TAKAISIN TERAPIAHUONEESEEN KÄYTYÄÄN
02 HAKEMASSA VARASTOSTA UUDEN LAUTAPELIN
03 VEETI KÄÄNTYY KATSOMAAN PUHETERAPEUTTIA
04 PUHETERAPEUTTI ISTUUTUU PÖYDÄN ÄÄREEN JA ASETTAA LAUTAPELIN
05 PÖYDÄLLE VEETIN ETEEN
- 06 V: @eipäs kestänyt kauaa@
- 07 PT: eiku se oli siinä,
PURKAA PELIN OSIA LAATIKOSTA PÖYDÄLLE
- 08>>> V: missä
- 09 PT: hyllyssä? niin lähellä
ASETTELEE PELIN OSIA PÖYDÄLLE

Ennen aineistoesimerkin alkua puheterapeutti on lähtenyt hakemaan lautapeliä varastosta ja palaa nyt takaisin terapiahuoneeseen (r. 1–5). Lapsi on odottanut tällä välin terapiahuoneessa yksikseen. Puheterapeutin palatessa huoneeseen lapsi kommentoi, ettei puheterapeutilta kulunut kovin pitkää aikaa (pelin hakemiseen) r. 6 *eipäs kestänyt kauaa*. Puheterapeutti vastaa lapsen vuoroon ikään kuin selittäen pelin hakemisen sujumista lyhyessä ajassa ilmauksella, jossa hän kertoo pelin olleen jossakin tiettyssä paikassa: *eiku se oli siinä*.

Puheterapeutti viittaa vuorossaan sekä peliin että sen sijaintiin deiktisellä pronomiinilla. Niistä jälkimmäinen osoittautuu keskustelussa ongelmalliseksi: Lapsi tekee korjausaloitteen (*missä*, r. 8), joka kohdistuu puheterapeutin edeltävässä vuorossa käyttämään paikkaa ilmaisevaa deiktiseen pronominiin *siinä*. Näin hän nostaa keskustelussa käsiteltäväksi tämän viittaussuhteen ja sen myötä puheterapeutin vuoron merkityksen meneillään olevassa keskustelutilanteessa. Puheterapeutti vastaa lapsen korjausaloitteeseen vuorolla, jossa hän ensin kertoo pelin olleen *hyllyssä* ja sitten tarkentaa kyseessä olleen lähellä tai helposti saavutettavissa oleva sijainti *niin lähellä* (r. 9). Puheterapeutti siis selventää, mihin paikkaan tai sijaintiin hän edeltävässä vuorossaan viittasi (hyllyyn), ja tuo lisäksi esille sellaisen kyseiseen paikkaan liittyvän ominaisuuden, jonka voidaan katsoa olevan oleellinen pelin hakemiseen kuluneen ajan kannalta (lähellä; hyllyn sijainti

⁴¹ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epäselväksi jääneen viittaussuhteen selvittämistä. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa toiminnan suunnitteluksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Veetillä on lievä kielihäiriö ja hän oli iältään melkein kahdeksan vuotta (ikä 7;11).

tai pelin sijainti hyllyssä). Näin puheterapeutin korjausvuoro ilmaisee myös, miten maininta pelin sijainnista rivin 7 ongelmavuorossa selittää pelinhakemiseen kuluneen ajan lyhyttä ja toimii adekvaattina vastauksena lapsen rivillä 6 esittämään vuoroon (*eipäs kestänyt kauaa*).

Aineistoesimerkissä 5.4 lapsen korjausaloite nostaa jälleen deiktisen pronominin ja sen viittaussuhteen keskustelussa ongelmalliseksi. Tällä kertaa lapsi kuitenkin esittää tulkinnan epävarmaksi jääneestä viittaussuhteesta.

Aineistoesimerkki 5.4 Ai kynteen, ARVIO, V= Veeti, TPT= tutkiva puheterapeutti⁴²

13 V: onks tää lyijy, (.) kynä
KÄSITTELEE PUHETERAPEUTIN KYNÄÄ JA PAINAA SEN KÄRJELLÄ SORMEAA

14 TPT: on se on lyijyä >sä voit vaikka vähän<

15 [kokeilla [tohon miten se piirtää
[[TPT TYÖNTÄÄ PAPERIA PÖYDÄLLÄ VEETIN ETEEN
[V KÄSITTELEE KYNÄÄ JA RAAPUTTA SILLÄ KYNTTÄÄN. EI KATSO TPT:HEN

16>>> V: ai kynteen

17 TPT: tai tohon paperiin

18 VEETI KUMARTUU PAPERIN PUOLEEN JA ALKAA KIRJOITTA SILLE LASKUTEHTÄVÄÄ

Aineistoesimerkin alkaessa lapsi tutkii kynää, jonka puheterapeutin on aikaisemmin jättänyt pöydälle. Kynästä ja sen ominaisuuksista on keskusteltu jo hetken ajan ja puheterapeutti on nimennyt sen kertaalleen lyijytäytäkynäksi. Rivillä 13 lapsi tarkastelee intensiivisesti kynänkärkeä ja kysyy vielä puheterapeutilta kynän luonteesta: *onks tää lyijy, (.) kynä*. Puheterapeutti vastaa ensin lapsen kysymykseen (*on se on lyijyä*) ja kiirehtii sitten ehdottamaan, että lapsi voisi kokeilla kynää (*sä voit vaikka vähän kokeilla tohon miten se piirtää* r. 14–15). Puheterapeutti viittaa puheessaan deiktisellä pronominilla (*tohon*) paperiin, jota hän samanaikaisesti työntää pöydällä lasta kohti. Näin puheterapeutti ilmaisee ehdottavansa, että lapsi voisi kokeilla kynää kyseiseen paperiin. Puheterapeutin ei-sanallinen toiminta

⁴² Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä tulkintaehdokkaaksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epävarmaksi jääneen viittaussuhteen varmistamista. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa muuksi puheterapiavuorovaikutukseksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Veetillä on lievä kielihäiriö ja hän oli iältään melkein kahdeksan vuotta (ikä 7;11).

(paperin työntäminen lasta kohti) jää lapselta todennäköisesti kuitenkin havaitsematta: Lapsi raaputtaa kynän kärjellä omaa kynttään ja hänen katseensa on kiinnittynyt kynteen ja kynän kärkeen.

Lapsi näyttääkin jäävän epävarmaksi siitä, mihin puheterapeutti viittaa vuorossaan deiktisellä pronomiinilla (*tohon*) ja mihin hän siten ehdottaa lapsen piirtävän. Lapsi esittää rivillä 16 tulkintaehdokkaan, jolla hän varmistaa tarkoittiko puheterapeutti, että lapsi voisi kokeilla kynää kynteensä (*ai kynteen*). Puheterapeutti ei vahvista lapsen tulkintaa, vaan tuo esille viittanneensa ennemminkin paperiin (r. 17, *tai tohon paperiin*). Puheterapeutti aloittaa vuoronsa *tai*-konjunktilla ikään kuin esittäen asian vaihtoehtona ja pehmentäen näin lapsen tulkinnan hylkäämistä ja korjaamista. Vuorollaan puheterapeutti kuitenkin osoittaa, mihin edeltävässä vuorossaan viittasi pronomiinilla *tohon* ja käsittelee näin lasten vuoroa tähän viittaussuhteeseen kohdistuneena korjausaloitteena.

Aineistoesimerkissä 5.5 *Auton penkillä* lapsi varmistaa puheterapeutin käyttämien substantiivien viittaussuhdetta. Hän on epävarma, viittaako puheterapeutti rivillä 7 penkistä ja lattiasta puhuessaan nimenomaan auton penkkiin ja lattiaan. Samalla hän tulee varmistaneeksi, miten puheterapeutin vuoro liittyy aikaisempaan keskusteluun. Aineistoesimerkki on tulkittu kuitenkin ensisijaisesti edustavan viittaussuhteisiin liittyviä ongelmia.

Aineistoesimerkki 5. 5 Auton penkillä, ARVIO, V= Veeti, TPT= tutkiva puheterapeutti⁴³

- 01 TPT: [(-)
- 02 V: [ooksä ikinä nukkunu ilma pataa?
- 03 TPT: @no en oo@ (0.2) se vois olla aika kova, ootko sinä
- 04 V: ...X_____,”
öööö siellä autossa
- 05 TPT: aa
- 06 V: yhdessä autossa mun >mä nukuin mun kaverin kaa<

⁴³ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä tulkintaehdokkaaksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epäselväksi jääneen viittaussuhteen varmistamista. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa muuksi puheterapiavuorovaikutukseksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Veetillä on lievä kielihäiriö ja hän oli iältään melkein kahdeksan vuotta (ikä 7;11).

07 TPT: joo'o (.) nukuitko penkillä vai nukuitko lattialla

08>>> V: ai auton=

09 TPT: nii

10 V: penkillä

Lapsi ja puheterapeutti ovat noin puolituntia aikaisemmin keskustelleet siitä, kuinka lapsi on kesällä maalla vieraillessaan nukkunut ulkona autossa. Aineistoesimerkin alkaessa lapsi palaa erilaisissa olosuhteissa nukkumiseen ensin hieman yleisemmällä tasolla: hän kysyy puheterapeutilta, onko tämä koskaan nukkunut ilman patjaa (r. 2).

Kertoessaan hetken päästä nukkuneensa itse ilman patjaa autossa hän palaa aikaisempaa autossa nukkumisen teemaan (*siell autossa*, r. 4) Seuraavaksi rivillä 6 hän kuitenkin alkaa selittää uudestaan nukkuneensa autossa ystävänsä kanssa ikään kuin uutena asiana ja/tai kenties varmistaakseen, että puheterapeutti muistaa ja ymmärtää, mistä on kyse. Lapsen kertomus jää tässä kuitenkin mahdollisesti kesken, kun puheterapeutti ottaa vuoron itselleen rivillä 7.

Puheterapeutti ottaa lapsen edellisen vuoron vastaan minimipalautteen omaisella ilmauksella *joo'o* ja kysyy sitten, onko lapsi nukkunut penkillä vai lattialla, mainitsematta eksplisiittisesti tarkoittavansa juuri auton penkkiä ja lattiaa (r. 7). Kuten edellä todettiin lapsen kertomus autossa nukkumisesta jää rivillä 6 mahdollisesti kesken. Lisäksi puheterapeutin kysymys saattaa olla lapsen kannalta sisällöltään yllättävä. Lapsi on nukkunut maalla tavallisessa henkilöautossa, jonka lattialla nukkuminen olisi vaikeaa ja epätodennäköistä. (Tutkimusta tekevä puheterapeutti taas muistaa ajatelleensa tässä kyseistä autoa pakettiautona.) Edellä on myös puhuttu patjalla tai ilman patjaa nukkumisesta yleensä (r. 2–3) ja vasta sitten autossa (r. 4–6). Tässä kontekstissa olisi siis myös mahdollista, että puheterapeutti laajentaisi keskustelunaihetta ja esittäisi lattialla ja penkillä nukkumista yleisemmin koskevan kysymyksen.

Lapsi vaikuttaakin jäävän epävarmaksi siitä, viittaako puheterapeutti tässä nimenomaan auton penkillä tai lattialla nukkumiseen: Ennen puheterapeutin kysymykseen vastaamista lapsi esittää tulkintaehdokkaan, jolla hän varmistaa viittaako puheterapeutti kysymyksessään nimenomaan auton penkkiin ja lattiaan (r.

8 *ai auton*). Puheterapeutti vahvistaa ja hyväksyy lapsen tukinnan sellaisenaan rivillä 9 (*nii*).

Lapset selvittivät epäselväksi jääneitä viittaussuhteita aineistossani edeltävän vuoron osan ongelmalliseksi nostavilla, kysymyssanalla sekä kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osan toistolla muodostetuilla, korjausaloitteilla. Epävarmoja viittaussuhteita tarkistettiin ymmärrystarjokkailla, joille oli tyypillistä, että ne muodostuivat partikkeliosiesta ja yhden – kahden sanan ilmauksesta (esim. *ai toi, ai tää, ai tääl kuvassa, ai että kuka Lauru [Laura]*). Nämä havainnot viittaussuhteisiin liittyvien ongelmien ratkomiseen käytetyistä käytänteistä vastasivat suomenkielisten aikuisten keskusteluista aikaisemmin tehtyjä havaintoja. Myös aikuiset käyttivät viittaussuhteisiin liittyvien ongelmien ratkomiseen kysymyssana-korjausaloitteita, kysymyssanaan, edeltävän vuoron osittaiseen toistoon perustuvia korjausaloitteita ja tulkintaehdokkaita (Haakana ym. 2016). Lasten viittaussuhteisiin liittyviä ongelmia ratkovat korjausaloitteet kohdistuivat tässä deiktisiin pronomineihin tai substantiivi-ilmaisuihin. Edeltävän vuoron viittaussuhteiden selvittämistä ja varmista esiintymisessä ei havaittu merkittävää eroa.

5.3 Yksittäisiin käsitteisiin liittyvien ongelmien ratkominen

Lapset ratkoivat aineistossani runsaasti myös yksittäisten sanojen tai käsitteiden merkitykseen liittyviä ongelmia. He selvittivät ja varmistivat edeltävissä vuoroissa käytettyjen sanojen ja käsitteiden merkityksiä edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavilla korjausaloitteilla ja tulkintaehdokkailla. Puheterapia tehtävänratkaisutilanteissa keskustelussa ilmenevä ongelma nivoutui usein myös tehtävänratkaisuun ja tehtävänratkaisun osien tai eri vaiheiden onnistumisen varmistamiseen (vrt. Tykkyläinen 2005, 135–153). Aineistossa esiintyi runsaasti myös sellaisia sekvenssejä, joissa yksittäisen käsitteen merkitystä varmistettaessa samalla varmistettiin myös tehtävänratkaisun osasta tehtyä tulkintaa.

On todennäköistä, että keskustelussa ongelmalliseksi nostettu käsite ei ollut lapselle entuudestaan tuttu tai hän ei muutoin hallinnut käytettyä käsitettä riittävän hyvin tilanteeseen nähden. Etenkin tehtävänratkaisutilanteissa ongelman syntyyn on saattanut vaikuttaa myös esimerkiksi useampiosaisen ohjeen prosessointi ja edeltävän vuoron osien mielessä pitäminen. Keskustelun tasolla havaittavana toimintana nämä lasten korjausaloitteet nostivat ongelmalliseksi yksittäisen

käsitteen. Ongelman syntyyn liittyvistä tekijöistä riippumatta sitä käsiteltiin keskustelussa yksittäiseen käsitteeseen liittyvänä.

Kuvaan tässä ensin kaksi aineistoesimerkkiä, jossa lapsi selvittää edellisessä vuorossa käytetyn käsitteen merkitystä. Aineistoesimerkit ovat puheterapiavuorovaikutuksesta, mutta eivät liity tehtävän ratkaisuun. Nämä korjausaloitteet ovat muodoltaan *Mikä on X*-tyyppisiä (vrt. Haakana ym. 2016; vrt. luku 4.2.2). Aineistoesimerkeissä ongelmalliseksi nousee sana, joka ei todennäköisesti ole lapselle entuudestaan tuttu tai jota lapsi ei muista aikaisemmista yhteyksistä. Keskustelussa ongelmaa ainakin käsitellään sanan merkitykseen liittyvänä sekä lapsen korjausaloitteessa että puheterapeutin korjausvuorossa. Aineistoesimerkissä 5.6 *Täysihoitola* puheterapiatapaaminen on lopuillaan. Lapsi ja puheterapeutti keskustelevat seuraavasta puheterapiakerrasta ja sen ajankohdasta. Puheterapeutin käyttämä sana *täysihoitola* rivillä 20 osoittautuu keskustelussa ongelmalliseksi.

Aineistoesimerkki 5.6 Täysihoitola, PUTE, PT=puheterapeutti, V= Veeti⁴⁴

- 19 PT: se on sitte sun loman jälkeen kun sä olet käynyt siellä (.)
KÄSITTELEE PELILAUDAN OSIA
- 20 täysihoitolassa
- >21 V: ...X_____
mikäs sekin o
- 22 PT: X_____ V_____
etteks te mee sellaseen hoitolaan, [semmoseen lomapaikkaan, missä on
[VEETI KURTISTAA KULMIAAN
- 23 () on niinku kokoajan syödään ja
- 24 PT _____”
no joo semmoseen missä jokapäivä syödään ja mis on (.) mist tulee
- 25 ...PT _____” ...PT _____
hirveen hyvää salaa[ttia tai siis äidin mielestä hirveen hyvää salaattia
- 26 PT: [yhmm
- 27 PT: niih

⁴⁴ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epäselvää jääneen käsitteen selvittämistä. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa toiminnan suunnitteluksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Veetillä on lievä kielihäiriö ja hän oli iältään melkein kahdeksan vuotta (ikä 7;11).

Rivillä 19 puheterapeutti jatkaa seuraavasta puheterapiatapaamisesta käytävää keskustelua ja mainitsee sen olevan vasta pidemmän ajan kuluttua, Veetin perheen lomamatkan jälkeen: *se on sitte sun loman jälkeen kun sä olet käynyt siellä (.) täysihoidolassa*. Veetin perhe on viettänyt jo useamman vuoden ajan viikon loman samaan vuodenaikaan samassa kylpylässä. Veeti on aikaisemmin kertonut odottavansa kovasti perheen yhteistä lomaa, joten viittaus tulevaan lomaan ei todennäköisesti ole tässä sinänsä Veetin kannalta yllättävä. Veetin perheen kesken lomapaikasta keskusteltaessa siitä käytetään kuitenkin yleensä paikan erisnimeä ja kuvataan paikan luonnetta sanalla *kylpylä*. Nyt puheterapeutti kuvaa Veetin lomaa toteamalla, että Veeti on menossa *täysihoidolaan*. Puheterapeutin vuoro osoittautuukin tässä ongelmalliseksi. Veeti esittää korjausaloitteen *mikäs sekin o*, jolla hän nostaa puheterapeutin käyttämän sanan *täysihoidola* ja sen merkityksen ongelmalliseksi. Veetin korjausaloitevuoro (r. 21) voi ilmentää myös pientä epäuskoisuutta puheterapeutin väitteen suhteen tai lievää turhautumista siihen, että keskustelussa käytetään taas jotakin vierasta tai vaikeaa sanaa. Puhutaan asiasta, josta Veeti oikeastaan tietää enemmän kuin puheterapeutti (Veetillä on ensisijaista tietoa asiasta; hänellä on episteeminen oikeutus itseään koskevaan tietoon), mutta puheterapeutti väittää nyt Veetin lomasta jotain sellaista, mitä Veeti ei itse tunnista tai ymmärrä.

Puheterapeutti käsittelee lapsen vuoroa sekä epäuskoa osoittavana että sanan *täysihoidola* merkityksen ongelmalliseksi nostavana. Hän sekä kysyy lapselta, eikö tämä olekin menossa hoitolaan, että selittää tai kuvailee, minkälainen paikka täysihoidola on: *etteks te mee sellaseen hoitolaan, semmoseen lomapaikkaan, missä on () on niinku kokoajan syödään ja* (r. 22–23). Tämä johtaa myös keskustelussa koetun ongelman ratkeamiseen. Veeti ensin hieman tarkentaa ja täydentää puheterapeutin mielikuvaa täysihoidolassa syömisestä (r. 24–25) ja alkaa sitten kertoa kyseisessä lomanviettopaikassa aikaisempina vuosina kokemistaan asioista.

Toinen vastaavan kaltainen aineistoesimerkki 5.7 *Mikä on Papunetti?* on myös puheterapiatilanteesta. Käytössä on lapsen puheterapiavihko, joka on avoinna pöydällä. Esillä on sivu, jolle on merkitty erilaisia lapsen arkeen liittyviä toimintoja kuvasymboleilla. Aineistoesimerkin ensimmäisellä rivillä puheterapeutti osoittaa lapsen vihossa olevaa tietokoneen kuvaa ja kysyy lapselta, onko hän pelannut tietyllä verkkosivustolla olevia pelejä (ilmeisesti päiväkodissa tai kotona vanhempien kanssa): *oottekste käyny pelaamassa tuolla Papunetissa*. Esittäessään

kysymyksen puheterapeutti käyttää tämän verkkosivuston nimeä *Papunet*, joka osoittautuu keskustelussa ongelmalliseksi.

Aineistoesimerkki 5.7 Mikä on Papunetti, PUTE, PT=puheterapeutti, J = Joonas⁴⁵

- 01 PT: oottekste käyny pelaamassa tuolla Papunetissä
OSOITTAA TIETOKONEEN KUVAA J:N VIHKOSSA JA JÄÄ NAPUTTAMAAN SITÄ ETUSORMELLAAN
- 02 (0.2)
- 03 J ○ mi[kä on] Papunetti ○
- 04 PT: [siellä <-]
[PT OSOITTAA TIETOKONEEN KUVAA J:N VIHKOSSA]
- 05 PT: ti- tietokoneella Papunetissä
OSOITTAA JA NAPUTTAA TIETOKONEEN KUVAA VIHKOSSA
- 06 J: [PUDISTAA PÄÄTÄÄN
[PT TIETOKONEEN OSOITTAA KUVAA J:N VIHKOSSA]

Keskustelussa muodostuu tauko (r. 2), jonka jälkeen lapsi esittää lausemuotoisen korjausaloitteen: *mikä on Papunetti*. Näin hän osoittaa kokevansa erisimenomaisen sanan Papunetti merkityksen ongelmalliseksi. Lapselle näyttää jäävän epäselväksi, missä tai minkä pelaamisesta on kyse. Samanaikaisesti tai vähintään osittain päällekkäin lapsen vuoron kanssa puheterapeutti alkaa jo selittää tai selvittää, mitä hän tarkoittaa Papunetillä tai Papunetissä käymisellä (r. 4 tietokoneen kuvan osoittaminen + *siellä*). Puheterapeutti on mahdollisesti havainnut lapsella olevan ongelman jo ennen kuin lapsi on varsinaisesti esittänyt korjausaloitteen. Hän kuitenkin keskeyttää vuoronsa hetkeksi ja jatkaa sitä vasta lapsen tuotettua korjausaloitteensa loppuun (r. 5). Puheterapeutti käsittelee keskustelussa ilmenevää ongelmaa sanaan *Papunetti* liittyvänä ja pyrkii selventämään asiaa kertomalla, että kyseessä on jotakin, jota voi pelata tietokoneella ja toistamalla ongelmalliseksi osoittautuneen sanan Papunetti (tietokoneen kuvan osoittaminen + *siellä ti-tietokoneella Papunetissä*).

⁴⁵ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epäselväksi jääneen yksittäisen käsitteen merkityksen selvittämistä. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa muuksi puheterapiavuorovaikutukseksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Joonaksella on vaikea-asteinen kielihäiriö ja hän oli iältään viis ja puolivuotias.

Seuraavaksi kuvaan kaksi aineistoesimerkkiä, jossa lapsi esittää tulkintaehdokkaan, jolla hän varmistaa sanan merkitystä viittaamalla sen tarkoitteeseen liittyviin piirteisiin. Aineistoesimerkissä 5.8 Velipoika lapsi varmistaa korjausaloitteellaan sanan *veli* tarkkaa merkitystä. Aineistoesimerkin alkaessa on keskusteltu hetken aikaa lapsen siskosta. Puheterapeutilla on tiedossa, että lapsella on sekä sisko että veljiä.

Aineistoesimerkki 5.8 Velipoika, ARVIO, I= Iina, TPT= tutkiva puheterapeutti⁴⁶

- 13 I: se on mun sisko
PIIRTÄÄ
- 14 TPT: se on sun sisko, joo? (.) olikos sinulla veljiä
- 15 ((0.5)) I PIIRTÄÄ
- 16>>> I: < ai sitä poikaa >
PIIRTÄÄ
- 17 TPT: nii pojat- joo
- 18 I: Otto ja Jalmari
- 19 TPT: ↑ahaa sinulla on kaksi veljeä

Rivillä 14 puheterapeutti laajentaa keskustelua ja siirtyy kysymään lapsen sisaruksista: *se on sun sisko, joo? (.) olikos sinulla veljiä*. Lapsi esittää tulkintaehdokkaan *ai sitä poikaa* (r. 16), jolla hän varmistaa, mitä puheterapeutin käyttämä sana *veli* tarkoittaa ottaen tarkoitteeseen. Korjausaloitteessaan lapsi nostaa esille sanan *veli* tarkoitteelle tyypillisen piirteen, joka erottaa veljet äsken puheenaiheena olleesta siskosta. Puheterapeutti vahvistaa lapsen tulkinnan (r. 17 *nii pojat- joo*) lapsi palaa vastaamaan puheterapeutin rivillä 14 esittämään kysymykseen ja nimeää molemmat veljensä. Käsite *veli* vaikuttaa olevan lapselle merkitykseltään entuudestaan tuttu, vaikka hän ei tässä kohdin ole siitä kaikin osin aivan varma. Hän kykenee tarkistamaan sanan merkitystä viittaamalla tulkintaehdokkaassaan sanan tarkoitteelle ominaiseen piirteeseen.

⁴⁶ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä tulkintaehdokkaaksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epävarmaksi jääneen yksittäisen käsitteen merkityksen varmistamista. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa muuksi puheterapiavuorovaikutukseksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Iinalla on vaikea-asteinen kielihäiriö ja hän oli iältään viisi ja puolivuotias.

Seuraavassa aineistoesimerkissä 5.9 *Kaakao* lapsen korjausaloite toimii samankaltaisesti kuin edeltävässä aineistoesimerkissä. Lapsi varmistaa minkälaista juomaa puheterapeutti tarkoittaa sanalla *kaakao* kysymällä, onko kyseisessä juomassa maitoa. Lapsi vaikuttaa tietävän sanan *kaakao* tarkoittavan juomaa, mutta on epävarma siitä, minkälaista juomaa puheterapeutti sillä tarkoittaa.

Aineistoesimerkki 5.9 Kaakao, ARVIO, I= Iina, TPT= tutkiva puheterapeutti⁴⁷

- 01 I: jos juo vaikka *(0.5)* sehehehe
OTTA KUPIN PÖYDÄLTÄ JA * ON JUOVINAAN SIITÄ*
- 02 TPT: testimateriaali _____ ...I _____
hmm (.) mitäs sä tykkäät juoda mikä on sun lempijuomas
JÄRJESTÄÄ TESTIIN LIITTYVIÄ TAVAROITA PÖYDÄLLE
- 03 I: ...X _____
mehu?
- 04 TPT: x _____ „testimateriaali” _____ „X” _____
mehu on ↑hyvää (.) hmm? se onki hyvää. tykkääksä yhtään kaakaosta
- 05 ((0.5)) I JA E KATSOVAT TOISIAAN
- 06>>> I: x _____
ee joss on maitoo
- 07 TPT: x _____
joo siinä on maitoo (.) ja sit semmosta vähän niiku suklaata
- 08 I: TPT„„„pöytä _____
e’ en mä pitä siitä=
- 09 I _____ „„„I _____
TPT: sä et tykkää. mehu on parempaa, hmm
- 10 I: ... x _____
mehua omenaa (-)
- 11 TPT: OMENAmehu mehu on hyvää (.) hmm

Aineistoesimerkin alkaessa (r. 1) lapsi vitsailee puheterapeutin testimateriaaliin kuuluvan kupin käyttämisestä juomiseen. Puheterapeutti laajentaa keskustelunaihetta kysymällä ensin lapsen lempijuomaa (r. 2) ja sitten tiedustelemalla pitääkö lapsi myös kaakaosta (r. 4). Puheterapeutin kysymys: *tykkääksä yhtään kaakaosta* osoittautuu keskustelussa osittain ongelmalliseksi.

⁴⁷ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä tulkintaehdokkaaksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epävarmaksi jääneen yksittäisen käsitteen merkityksen varmistamista. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa muuksi puheterapiavuorovaikutukseksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Iinalla on vaikea-asteinen kielihäiriö ja hän oli iältään viisi ja puolivuotias.

Lapsi esittää tulkintaehdokkaan, jolla hän varmistaa, onko kaakao sitä juomaa, jossa on maitoa: *ee joss on maitoo* (r. 6). Ei voida olla täysin varmoja siitä, että lapsi pitää maitoa kaakaojuomille tyypillisenä piirteenä yleensä. Teoriassa korjausaloite voi olla myös vielä spesifimpi ja varmistaa sitä, tarkoittaako puheterapeutti maitoon vai veteen keitettyä kaakaota. Jälkimmäisessäkin tapauksessa voidaan katsoa, että lapsen korjausaloite käsittelee sanan *kaakao* merkitystä meneillään olevassa keskustelussa ongelmallisena.

Puheterapeutti näyttää tulkitsevan lapsen korjausaloitteen siten, että maito katsotaan kaakaojuomille yleisesti tyypilliseksi piirteeksi – ei veteen keitettyä ja maitoa sisältävää kaakaota erottavaksi piirteeksi. Hän vahvistaa ensin, että kaakaossa on maitoa: *joo siinä on maitoo* ja lisää sitten, että maidon lisäksi kyseisessä juomassa on myös jotain suklaan kaltaista: *ja sit semmosta vähän niiku suklaata*. Keskustelussa koettu ongelma ratkeaa ja lapsi palaa vastaamaan puheterapeutin rivillä 4 esittämään kysymyksen rivillä 8.

Neljä yllä esitettyä korjaussekvenssiä olivat tilanteista, joissa puheterapeutti kysyy lapselta jotakin asiasta, joka ei ole läsnä tilanteessa. Käsillä ei ole mitään juuri ongelmalliseksi nostettujen käsitteitä (täysihoitola, Papunetti, veli ja kaakao) edustavaa esinettä tai symbolia. Lapsi ei näitä korjausaloitteita esittäessään ole voinut turvautua osoittamisen tai esineiden käsittelyn kaltaisiin ei-sanallisiin (kehollisiin) keinoihin. Osan näistä ongelmista lapset nostivat keskustelussa esille Mikä on X? -tyyppisillä edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavilla korjausaloitteilla (vrt. aineistoesimerkit 4.6 *Mikä on neliö?* ja 5.6 *Täysihoitola*), joita on kuvattu kirjallisuudessa aikaisemminkin (Haakana ym. 2016). Osan näistä yksittäisiin käsitteisiin liittyvistä ongelmista lapset kuitenkin nostivat ongelmalliseksi tulkintaehdokkailla, joilla lapset varmistivat epävarmaksi jääneen käsitteen tarkkaa merkitystä viittaamalla johonkin sen tarkoitteeseen liittyvään ominaisuuteen (vrt. aineistoesimerkit 5.8 *Velipoika* ja 5.9 *Kaakao*).

Aineistossa esiintyi runsaasti myös sellaisia korjausjaksoja, joissa lapsen korjausaloite kohdistui puheterapiatehtävää asettavaan vuoroon, ja lapsi hyödynsi esillä olevaa puheterapiamateriaalia korjausaloitetta esittäessään. Nämä korjausaloitteet olivat tyypillisesti tulkintaehdokkaita (vrt. kuitenkin aineistoesimerkki 4.6 *Mikä on neliö?* luvussa 4.2). Suurin osa niistä rakentui *ai*-partikkelista, deiktisestä pronominista ja käsillä olevan materiaalin osoittamisesta tai käsittelystä (esimerkiksi yksityiskohdan osoittaminen kuvasta tai esineen nostaminen pöydältä). Lapsen korjausaloitteissa käyttämä deiktinen pronomini

taipui toisissa aineistoesimerkeissä ongelmavuorossa käytetyn substantiivin taivutusmuodon mukaisesti (vrt. aineistoesimerkki 4.10 *Ai nämä neliöt?* luvussa 4.3). Toisissa aineistoesimerkeissä deiktinen pronomini mukautui muutoin meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen (vrt. aineistoesimerkki 4.11 *Tämä vai* luvussa 4.3). Ongelmaa kuitenkin käsiteltiin keskustelussa yhtä lailla yksittäiseen käsitteeseen liittyvänä. Puheterapeutti joko hyväksyi lapsen korjausaloitteessaan esittäneen tulkinnan tai esitti korjausvuoron. Ongelman ratkettua lapsi jatkoi tehtävänratkaisutoimintaa, joka oli keskeytynyt korjaussekvenssin alkaessa.

Lapset siis selvittivät epäselväksi jääneitä yksittäisten käsitteiden merkityksiä Mikä on X? -tyyppisillä edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavilla korjausaloitteilla. Yksittäisten käsitteiden epävarmaksi jäänyttä merkitystä lapset taas varmistivat joko tulkintaehdokkailla, joissa he nostivat jonkin sanan tarkoitteeseen liittyvän piirteen vuorovaikutuskumppanin hyväksyttäväksi tai hylättäväksi, tai tulkintaehdokkailla, joissa he osoittivat tai käsitelivät jotakin konkreettista esinettä tai kuvaa ja varmistivat, tarkoittaako vuorovaikutuskumppani sitä tai sen edustamia asioita. Jälkimmäisen kaltaisissa korjaussekvensseissä lapsen korjausaloite varmisti yksittäisen käsitteen lisäksi samalla myös meneillään olevan puheterapiatehtävän ratkaisemisen onnistumista. Tyypillistä sekvenssien rakentumiselle oli se, että ongelmavuoron ja korjausaloitteen välissä lapsi ehti aloittaa tehtävänratkaisun tai annetun ohjeen suorittamisen (vrt. esim. aineistoesimerkit 4.7 *Neljä kulmaa* ja 4.12 *Ai jos joku itkee*). Tehtävänratkaisun aloittaminen oli usein ei-sanallista (kehollista) toimintaa (vrt. esim. aineistoesimerkit 4.7 *Neljä kulmaa*, 4.10 *Ai nämä neliöt* ja 4.11 *Tämä vai?*). Näissä sekvensseissä lapset esittivät myös muuta aineistoa useammin kaksi korjausaloitetta peräkkäin. Tällöin molemmat korjausaloitteet kohdistuivat yleensä kahteen eri käsitteeseen, joita molempia oli käytetty alkuperäisessä tehtävää asettavassa vuorossa.

5.4 Edeltävästä vuorosta tehtyjen laajempien tulkintojen ja päätelmien varmistaminen

Neljäs aineistosta esiin noussut keskustelussa ratkottavien ongelmien ryhmä oli laajempien tulkintojen ja päätelmien varmistaminen. Tämä ryhmä muodostuu korjaussekvensseistä, joissa lapsi varmistaa jotakin edeltävän vuoron sisällöstä tai merkityksestä tekemäänsä tulkintaa, joka ei liity yksittäisen ilmauksen, kuten sanan

tai käsitteen merkitykseen tai viittaussuhteeseen meneillään olevassa keskustelutilanteessa. Osa tulkinnoista liittyi johonkin sellaiseen, mitä edeltävissä vuoroissa oli ainakin osittain mainittu. Osa tulkinnoista liittyi vuorovaikutuskumppanien puheenvuorojen implisiittisiin tai mahdollisiin implisiittisiin merkityksiin meneillään olevassa tilanteessa. Niissä tulkintaehdokas tarkisti jotakin, mitä edeltävässä vuorossa ei ollut mainittu tai edeltävässä vuorossa ei ainakaan suoraan oltu viitattu. Myös suomenkielisten aikuisten keskusteluissa on havaittu korjaussekvenssejä, joissa nostetaan edeltävästä vuorosta tehtyjä päätelmiä varmistettavaksi (Haakana ym. 2016). Kahdessa aineistoesimerkissä lapsi myös tarkistaa tehtävän ratkaisun onnistumista: joko sitä, että on tulkinnut tehtävänannon oikein (tietäessään jo tehtävän ratkaisun tai oikean toimintamallin) tai rajataksaan mahdollisten oikeiden vastausvaihtoehtojen määrää ennen vastauksen antamista (vrt. myös Tykkyläinen 2005, 135–153, 2007, 2010). Näistä aineistoesimerkeistä toinen 4.9 *Ai leikata* kuvattiin aikaisemmin luvussa 4.

Kuvaan seuraavaksi aineistoesimerkkiä 5.10 *Ai pitääkö mun valita?*, jossa lapsi varmistaa puheterapeutin puheenvuoron tai puheenvuorojen laajempaa merkitystä tai toimintaa, jota puheterapeutti on puheellaan keskustelussa tekemässä. Aineistoesimerkki on puheterapiatilanteesta, jossa ollaan suunnittelemassa seuraavaan toimintaan tai tehtävään siirtymistä. Veeti esittää rivillä 7 korjausaloitteen, jolla hän varmistaa tulkintaansa edeltävästä keskustelusta ja puheterapeutin siinä käyttämistä puheenvuoroista. (Toinen vastaavankaltainen aineistoesimerkki 6.1 *Seuraavalla kerralla* kuvataan luvussa 6.)

Aineistoesimerkki 5.10 Ai pitääkö mun valita?, PUTE, PT=puheterapeutti, V=Veeti⁴⁸

- 02 TPT: haluaisitko sä tehdä- nyt saa itse valita?=
 SELIN VEETIIN JA VALITSEE TAVAROITA TUOLINSA TAKANA OLEVALTA PÖYDÄLTÄ
- 03 V: =ääh onks- onks noi ne samat kortit
- 04 TPT: nää on ne samat kortit kun oli teillä kotona?
 VALITSEE TAVAROITA PÖYDÄLTÄ SELIN VEETIIN

⁴⁸ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä tulkintaehdokkaaksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epävarmaksi jääneen laajemman tulkinnan tai päätelmän varmistamista. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa toiminnan suunnitteluksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Veetillä on lievä kielihäiriö ja hän oli iältään melkein kahdeksan vuotta (ikä 7;11).

- 05 voidaan tehdä se arvuuttelutehtävä? tai sitte voidaan tehdä tämmösiä
KÄÄNTYY VEETIIN JA TYÖSKENTELYTASOON PÄIN, KÄSITTELEE KUVA-ARVUUTTELU JA
- 06 riimittelytehtäviä,
JA RIIMITTELYKORTTEJA
- 07>>> V: ai pitääks mun valita
OJENTAA KÄTTÄÄN KOHTI TPT:N KÄDESSÄ OLEVIA RIIMITTELYKORTTEJA
- 08 TPT: niin sä saat valita kumman sä haluat tehdä
- 09 V: kumpi on sun mielestä helpompi
- 10 TPT: no tää on ehkä vähän helpompi
KÄSITTELEE PELIKORTTEJA

Sekvenssin alkaessa puheterapeutti on ottamassa esille kahteen eri tehtävään liittyviä materiaaleja näyttääkseen niitä Veetille ja antaakseen Veetin valita, kumpi tehtävistä seuraavaksi tehtäisiin. Puheterapeutti alkaa esittää ajatustaan rivillä 2, mutta hänen puheenvuoronsa jää kesken, kun Veeti esittää kysymyksen puheterapeutilla olevasta tehtävämateriaalista rivillä 3 (*=ääh onks- onks noi ne samat kortit*). Keskustelussa muodostuu lapsen kysymyksen ja puheterapeutin vastauksen muodostama välisekvenssi (riveillä 3–4). Vastattuaan rivillä 4 Veetin esittämään kysymykseen puheterapeutti palaa saman tien takaisin itseltään rivillä 2 kesken jääneeseen toimintaa. Hän esittelee lapselle valittavissa olevia tehtävävaihtoehtoja selventämättä enää aikaisemmin keskenjäänyttä puhettaan tai mainitsematta uudestaan, että lapsi saisi valita seuraavan tehtävän: *voidaan tehdä se arvuuttelutehtävä? tai sitte voidaan tehdä tämmösiä riimittelytehtäviä*. Huomionarvoista on myös se, että puheterapeutin vuoro rivillä 2 on ollut katkonainen ja sisältää itsekorjausta: *haluaisitko sä tehdä- nyt saa itse valita?=*. Samalla lapsen huomio on kiinnittynyt puheterapeutilla olevan korttisarjan tuttuuteen, ja keskustelussa on muodostunut välisekvenssi. Lapsi esittää nyt tulkintaehdokkaan, jolla hän varmistaa edeltävästä keskustelusta (rivit 2–6) tekemäänsä laajempaa tulkintaa siitä, onko puheterapeutti nyt pyytämässä häntä valitsemaan tarjolla olevista tehtävistä: *ai pitääks mun valita* (r. 7).

Toiset lapsen korjausaloitteet varmistivat jotain edeltävän vuoron tai edeltävän keskustelun pohjalta tekemäänsä implisiittistä tulkintaa. Nämä tulkinnot liittyivät usein aikuisen mahdollisiin intentioihin, toiveisiin ja aikomuksiin meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa tai aikuisen puheesta tehtyihin tulkintoihin vallitsevista asiantiloista. Poikkeuksen tähän muodosti luvussa 4 kuvattu

aineistoesimerkki 4.12 *Ai jos joku itkee?*, jossa lapsen päätelmä liittyi kielellistä päättelyä edellyttävään puheenymmärtämisen tehtävään.

Seuraavassa aineistoesimerkissä 5.10 *Ai olisiksä halunnut?*. Lapsi tekee päätelmiä puheterapeutin puheenvuoron implisiittisistä merkityksistä meneillään olevassa tilanteessa. Lapsi on ikään kuin tehnyt päätelmiä siitä, miksi puheterapeutti esittää puheenvuoronsa tai minkälaisia tausta-ajatuksia puheterapeutilla mahdollisesti on puheenvuoroa esittäessään. Keskustelunjakso on tilanteesta, jossa lapsi ja puheterapeutti ovat valitsemassa kuvakorteista seuraavaa puheterapiatehtävää. Terapiakerran edetessä molemmat ovat valinneet aina vuorotellen tehtävän esillä olevista kuvakorteista. Lapsi on valinnut viimeistä edellisen, noppapeliä symboloivan kortin (r. 38) ja toteaa, että puheterapeutin valintavuorolle jäisi jäljelle nyt ainoastaan yksi kortti ja tehtävä valittavaksi (r. 40, *sit sulle jää enää tietsikka*). Puheterapeutti toteaa, ettei kyseistä tehtävää enää ehdittäisi tehdä tällä tapaamiskerralla *me ei keritä sitä tietsikkaa ottaakkaan* (r. 41).

Aineistoesimerkki 5.11 Olisiksä halunnut?, PUTE, PT=puheterapeutti, V=Veeti⁴⁹

38 V: HAKEE KUVAKORTTIA, HYRÄILEE

39 PT: sä otat noppapelin niinkö

40 V: sit sulle jää enää tietsikka

41 PT: me ei keritä sitä tietsikkaa ottaakkaan.

42>>>V: ai että olisiksä halunnut sen

43 PT: no ei ei sillä ole väliä kato kun=

44 V: =mutta olisiksä halunnut sen

45 PT: me tehdään ensi kerralla sitä tietokonetta

46 V: yyy mä yritän katsoa mitens tämä (magneetti) magneetoi
KÄSITTELEE MAGNEETTIA, JOLLA KUVAKORTIT ON KIINNITETTY TAULUUN

⁴⁹ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä tulkintaehdokkaaksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epävarmaksi jääneen laajemman tulkinnan tai päätelmän varmistamista. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa toiminnan suunnitteluksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Veetillä on lievä kielihäiriö ja hän oli iältään melkein kahdeksan vuotta (ikä 7;11).

47 PT: anteeks

48 V: miten tää- miten tää painovoima on

Puheterapeutin vuoroa seuraa lapsen vuoro, jolla hän varmistaa puheterapeutin edeltävästä puheesta tekemäänsä päätelmää. Vuoro koostuu partikkeleista *ai että* ja kysymyslauseesta, joka ilmentää lapsen edeltävästä vuorosta tekemää päätelmää: *olisiksä halunnut sen* (r. 42). Lapsi on tulkinnut meneillään olevan tilanteen ja käydyn keskustelun perusteella, että puheterapeutin vuoro rivillä 41 (*me ei keritä sitä tietsikkaa ottaakaan.*) voi implisiittisesti ilmentää myös sitä, että puheterapeuttia olisi halunnut tehdä tietokonetehtävän mieluummin kuin lapsen valitseman noppapelin (tai olisi halunnut ehtiä tehdä myös tietokonetehtävän). Lapsi varmistaa korjausaloitteellaan tämän tulkinnan paikansapitävyyttä. Puheterapeutti alkaa vastata lapsen vuoroon kertomalla, ettei asialla ole hänen kannaltaan merkitystä ja on näin osoittamassa lapsen tulkintaa vääräksi (r. 43, *no ei ei sillä ole väliä kato kun=*). Puheterapeutin vuoro ja perustelu sille, miksi asialla ei ole hänen kannaltaan niin väliä, jää kesken. Lapsi vielä toistaa ja selventää edeltävää vuoroaan rivillä 44 *mutta olisiksä halunnut sen*. Puheterapeutti jatkaa toteamalla, että tehtävän voisi tehdä seuraavalla kerralla (r. 45 *me tehdään ensi kerralla sitä tietokonetta*) ja osoittaa näin edelleen, ettei lapsen korjausaloitteeseen sisältynyt päätelmä tai tulkinta ole tässä tilanteessa tarpeellinen tai ”oikea”. Keskustelussa koettu ongelma ratkeaa, ja lapsi siirtyy keskustelussa uuteen puheenaiheeseen (r. 47).

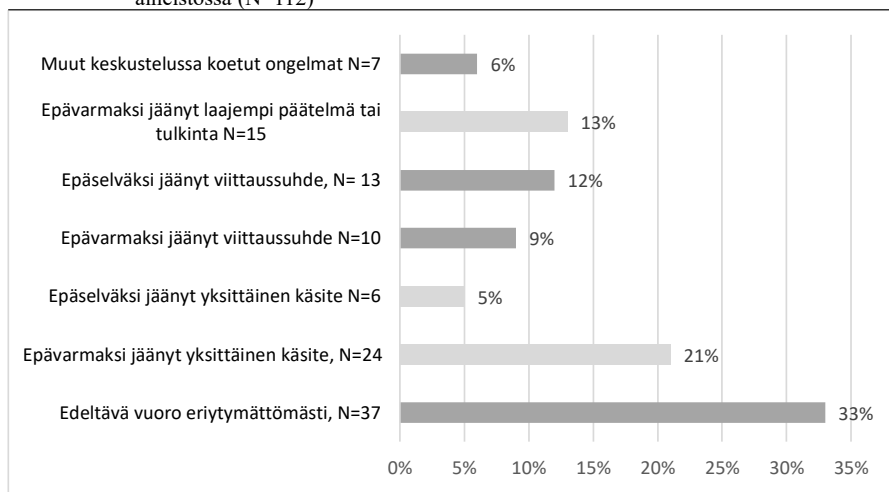
5.5 Yhteenveto lasten keskustelussa käsiteltäväksi nostamista ongelmista ja niiden suhde lasten korjausaloitekäytänteisiin

Tarkasteltaessa lasten puheterapia- ja leikkivuorovaikutustilanteissa käsiteltäväksi nostamia ongelmia määrällisesti voitiin todeta, että 94 prosenttia kaikista lasten korjausaloitteista (N=112) edusti edellä luvuissa 5–5.4 kuvattuja tyypillisimpiä ongelmia. Muita ongelmia oli koko aineistossa vain 6 prosenttia.

Koko aineistossa kaikista tyypillisintä oli edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmallisena käsitteleminen (33 % kaikista lasten korjausaloitteilla käsittelemistä ongelmista) (vrt. kaavio 5.1). Tosiksi eniten käsiteltiin yksittäisiin käsitteisiin liittyviä ongelmia (26 % kaikista lasten korjausaloitteista yhteensä). Niiden

käsittely koostui etupäässä epävarmaksi jääneen käsitteen merkityksen varmistamisesta (21 % kaikista lasten korjausaloitteista). Epäselväksi jääneiden käsitteiden selvittämistä oli selvästi vähemmän (5 % kaikista lasten korjausaloitteista; vrt. kaavio 5.1). Myös viittaussuhteisiin liittyvien ongelmien käsittely oli runsasta (yhteensä 21 % kaikista lasten korjausaloitteista), mutta niitä käsiteltiin tasaisemmin epäselväksi ja epävarmaksi jääneinä (12 % kaikista lasten korjausaloitteista ja 9 % kaikista lasten korjausaloitteista; vrt. kaavio 5.1). Epävarmaksi jääneiden laajempien tulkintojen ja päätelmien varmistamisen osuus lasten korjausaloitteilla käsittelemistä ongelmista oli 13 prosenttia.

Kaavio 5.1 Lasten keskustelussa käsiteltäväksi nostamien ongelmien suhteelliset osuudet koko aineistossa (N=112)

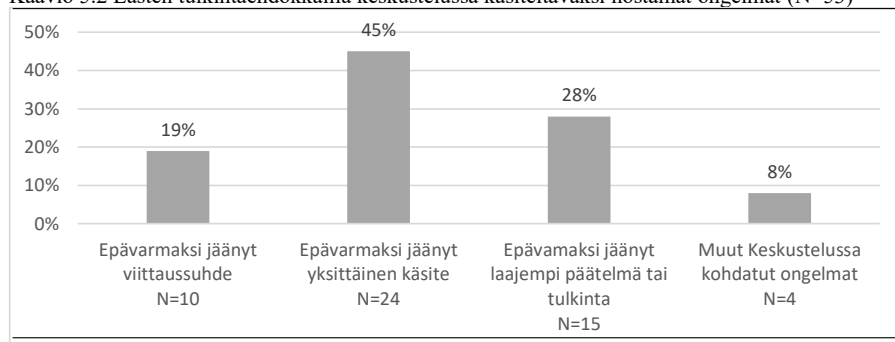


Keskusteluanalyytisessä tutkimuksessa korjausaloitteita on jo alun pitäen tarkasteltu suhteessa niillä keskustelussa käsiteltävään ongelmaan (Schegloff ym. 1977). Huomio on kiinnittynyt monin tavoin siihen, kuinka edeltävää puheenvuoroa käsitellään keskustelussa ongelmallisena (vrt. luku 1.2 ja 1.4.2 sekä luku 5, sivut 118–120). Lähtöoletuksena on siis ollut, että keskustelussa käsiteltävän ongelman luonne vaikuttaa aina jossain määrin siihen, miten se nostetaan keskustelussa käsiteltäväksi. Myös lasten vuorovaikutusta tutkittaessa on tehty havaintoja siitä, että keskustelussa kohdatut puheen tulkitsemisen haasteet voivat vaikuttaa siihen, minkälaisia korjausaloitekäytänteitä lapset käyttävät (Tykkyläinen 2009, 2010; Sidnell 2010).

Tarkasteltaessa minkälaisia ongelmia lapset tyypillisimmin käsitelivät eri korjausaloitekäytännöillä, voitiin todeta, että tulkintaehdokkaiden käyttö painottui epäselväksi jääneiden yksittäisten käsitteiden varmistamiseen (45 %

tulkintaehdokkaista) ja epävarmaksi jääneiden laajempien tulkintojen ja päätelmien varmistamiseen (28 % tulkintaehdokkaista), mutta myös epäselväksi jääneiden viittaussuhteiden osuus (19 % tulkintaehdokkaista) oli melko suuri (vrt. kaavio 5.2).

Kaavio 5.2 Lasten tulkintaehdokkailla keskustelussa käsiteltäväksi nostamat ongelmat (N=53)



Samalla suurin osa (20/24) tulkintaehdokkaista, joilla varmistettiin yksittäisten epävarmaksi jääneiden käsitteiden merkitystä, oli neljän nuorimman ja vaikeasteisesti kielihäiriöisen lapsen (Iinan, Joonaksen, Nanne ja Riston) tuottamia⁵⁰. Sen sijaan kaikki tulkintaehdokkaat (15/15), jotka varmistivat epävarmaksi jäänyttä laajempaa tulkintaa tai päätelmää, olivat kahden vanhimman ja lievästi kielihäiriöisen lapsen Aaron ja Veetin ja heistä erityisesti Veetin käyttämiä. Toiset lapsista siis käyttivät tarkasteltavassa aineistossa tulkintaehdokkaita enemmän yksittäisten käsitteiden merkitysten varmistamiseen ja toiset laajempien tulkintojen ja päätelmien varmistamiseen. Epävarmaksi jäänyttä viittaussuhdetta varmistavien korjausaloitteiden määrä oli kaiken kaikkiaan pieni, mutta niistä suurin osa oli suuntaa-antavasti Veetin ja Aaron käyttämiä. Näitä havaintoja tullaan tarkastelemaan suhteessa vuorovaikutustilanteiden kontekstuaalisiin piirteisiin luvussa 6. Niitä ei voida tässä suoraan selittää vain lasten iällä ja kielihäiriön vaikeusasteella.

Avoimilla korjausaloitteilla nostetaan niiden oman määritelmän mukaan koko edeltävä vuoro tai sen toimintayksikkö/rakenneyksikkö eriytymättömästi ongelmalliseksi. Näin ollen avoimia korjausaloitteita käytettiin luonnollisesti vain edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostamiseen. Laadullisen analyysin perusteella (vrt. luku 5.1) voitiin päätellä, että edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostamisen taustalla oli todennäköisesti erilaisia

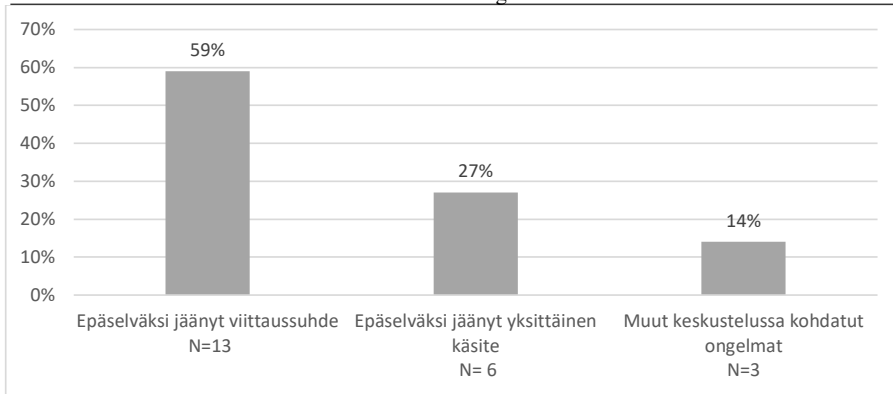
⁵⁰ Kaikilla näillä neljällä lapsella epävarmaksi jääneiden yksittäisten käsitteiden varmistamista oli enemmän ja tasaisemmin kuin muiden ongelmien ratkomista.

puheenvuoron havaitsemiseen, tarkkaavuuden suuntautumiseen, päällekkäiseen toimintaan ja puheenaiheenvaihtumiseen sekä puheenvuoron prosessointiin (havainto- ja kielelliskognitiiviset prosessit) liittyviä tekijöitä. Suurin osa avoimista korjausaloitteista oli vanhimman lievästi kielihäiriöisen lapsen, Veetin, tuottamia, mutta myös toiseksi vanhin ja lievästi kielihäiriöinen lapsi, Aaro, käytti niitä nuorimpia ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisiä lapsia huomattavasti useammin. Edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostaminen oli tässä aineistossa siis tyypillisempää kahdelle vanhimmalle ja lievästi kielihäiriöiselle lapselle, ja heistä erityisesti vanhemmalle Veetille. Nuorimmilla ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisillä lapsilla edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostaminen oli tässä aineistossa huomattavan vähäistä.

Tätä havaintoa ei voida selittää suoraan lasten kielihäiriön ja iän pohjalta. Havainto ei esimerkiksi sovi yhteen sen lasten korjausaloitteiden tutkimuksessa vallinneen käsityksen kanssa, jonka mukaan muodoltaan yksinkertaisia ja ongelman epäspesifisti kohdistavia (esim. mitä-sanaan pohjautuvia) korjausaloitteita esiintyisi runsaammin lapsilla, joiden kielelliset taidot ovat kehittymättömpiä kuin lapsilla, joiden kielelliset taidot ovat edistyneempiä (vrt. esim. Sidnell 2010). Lasten välillä edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostamisessa havaittuja eroja tullaan tarkastelemaan suhteessa vuorovaikutustilanteiden kontekstuaalisiin piirteisiin luvussa 6.

Edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavia korjausaloitteita oli kaiken kaikkiaan aineistossa melko vähän (N=22). Suuntaa-antavasti voidaan kuitenkin sanoa, että niitä käytettiin tässä aineistossa ensisijaisesti epäselväksi jääneiden viittaussuhteiden selvittämiseen (12/22 edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavista korjausaloitteista) ja epäselväksi jääneiden yksittäisten käsitteiden merkityksen selvittämiseen (6/22 edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavista korjausaloitteista; vrt. kaavio 5.3).

Kaavio 5.3 Lasten edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavilla korjausaloitteilla keskustelussa käsiteltäväksi nostamat ongelmat



Suurin osa (12/13) epäselväksi jääneiden viittaussuhteiden selvittämiseen käytetyistä korjausaloitteista esiintyi kahden vanhimman lievästi kielihäiriöisen lapsen, Aaron ja Veetin vuorovaikutuksessa. Tätä havaintoa tullaan tarkastelemaan suhteessa vuorovaikutustilanteiden kontekstuaalisiin piirteisiin luvussa 6.

Yhteenvetona voidaan todeta, että edellä laadullisen analyysin pohjalta kuvatut kielihäiriöisten lasten puheterapia- ja leikkivuorovaikutusaineistossa tyypillisimminkin käsittelemät ongelmat vastasit pääpiirteissään kirjallisuudessa aikaisemmin kuvattuja ongelmia (vrt. esim. Haakana ym. 2016). Aikaisempia havaintoja lasten käyttämistä tulkintaehdokkaista, joilla varmistettaisiin epäselväksi jääneitä päätelmiä, on kuitenkin vaikea löytää. Kuten aikuisilla on hiljattain havaittu (vrt. Haakana ym. 2016) myös lasten keskusteluille oli ominaista, että tietyillä korjausaloitteilla käsiteltiin tietyn tyyppisiä ongelmia. Samalla lasten kesken havaittiin eroa erilaisten ongelmien käsittelyssä. Näitä eroja ei voitu selittää yksinomaan lapsiin itseensä liittyvillä tekijöillä, kuten iällä tai kielihäiriön vaikeusasteella. Havaittujen erojen tarkastelu edellyttää korjausaloitteiden esiintymiskontekstien tarkempaa analyysiä.

6. Lasten korjausaloitteiden esiintymiskonteksti

Edeltävissä tulosluvuissa kuvattiin lasten korjausaloitteiden kokonaismääriä (luku 3), lasten korjausaloitekäytänteitä (luku 4) ja niillä keskustelussa ratkottavia ongelmia (luku 5). Korjausaloitteiden kokonaismääriä ja erilaisten korjausaloitekäytänteiden esiintymistä tarkasteltaessa havaittiin jonkin verran eroja sekä lasten että vuorovaikutustilanteiden välillä. Lisäksi todettiin, lasten välillä oli eroa myös siinä, minkälaisen ongelmien ratkomiseen erilaisia korjausaloitekäytänteitä käytettiin (luku 5). Tässä luvussa paneudutaan tarkemmin siihen, minkälaisissa keskustelukonteksteissa lasten korjausaloitteet esiintyivät, ja pohditaan, miten näihin konteksteihin liittyvät piirteet ovat mahdollisesti vaikuttaneet keskustelussa kohdattuihin ongelmiin ja niiden ratkomiseen.

Aineistoa analysoitaessa voitiin havaita, että lasten korjausaloitteet ja sekvenssit, joissa niitä käytettiin, esiintyivät usein tietyn tyyppisten vuorovaikutustilanteissa meneillään olevien laajempien toimintojen aikana. Tämän pohjalta päädyttiin ensin analysoimaan systemaattisesti jokainen aineistoesimerkki sen osalta, minkälaisen keskustelussa meneillään olevan yleisen toiminnan aikana se esiintyi. Samankaltaista toimintaa edustavat korjaussekvenssit koottiin yhteen. Samalla huomiota kiinnitettiin myös lähikontekstin muotoutumiseen.

Puheterapiavuorovaikutuksessa lasten korjausaloitteet esiintyivät tilanteissa, jotka voitiin ryhmitellä 1) toiminnan suunnitteluksi, 2) puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnaksi ja 3) muuksi puheterapiavuorovaikutukseksi. Leikkivuorovaikutuksessa lasten korjausaloitteet esiintyivät tilanteissa, jotka voitiin aineistolähtöisesti ryhmitellä 1) toiminnan suunnitteluksi, 2) varsinaiseksi leikiksi, 3) leikin lomassa käydyksi keskusteluksi ja 4) arvuuttelutehtäväksi. Näistä jälkimmäinen kuului alkuperäiseen aineistokeruusuunnitelmaan (vrt. luku 2) ja vastaavan kaltaisia tilanteita on kuvattu aikaisemmin tyypillisesti kehittyvillä viisivuotiailla lapsilla (Tykkyläinen 2009, 2010).

Suurin osa lasten korjausaloitteista esiintyi toiminnan suunnittelun, puheterapiatehtävien ratkaisutilanteiden ja varsinaisen leikin aikana. Aineiston analyysi päätettiin rajata näihin keskustelussa meneillään oleviin toimintoihin, koska vain niissä esiintyi analyysin kannalta riittävä määrä aineistoesimerkkejä.

6.1 Toiminnan suunnittelu

Korjaussekvenssejä, joiden esiintymiskonteksti määriteltiin toiminnan suunnitteluksi, esiintyi sekä puheterapia- että leikkivuorovaikutuksessa. Leikkivuorovaikutuksessa niitä oli kuitenkin selkeästi vähemmän. Puheterapiavuorovaikutuksessa toiminnan suunnittelu liittyi usein puheterapiatehtävien valitsemiseen ja aloittamiseen (vrt. myös Tykkyläinen 2005, 52), tehtävän yleiseen etenemiseen (esim. peliomaisten tehtävien sääntöihin ja niiden soveltamiseen liittyvä keskustelu) ja puheterapiatilanteiden laajempiin järjestelyihin ja yhteisen toiminnan suunnitteluun (esimerkiksi siihen, mitä tällä tapaamiskerralla vielä ehdittäisiin tehdä tai mitä seuraavalla tapaamiskerralla tehtäisiin). Leikkivuorovaikutuksessa toiminnan suunnitteluksi katsottiin kaikki varsinaiseen leikkiin kuulumaton suunnittelu (esim. lelujen etsiminen valitseminen seuraavaan leikkiin tai seuraavaan leikkiin siirtyminen yleisemmin). Sen sijaan leikin kulusta ja leikin sisällä vallitsevien kuvitteellisten asiantilojen laidasta neuvottelemisen katsottiin varsinaiseen leikkiin kuuluvaksi (ks. enemmän kuvitteellisen leikin kulusta neuvottelusta osana leikkivuorovaikutusta Tykkyläinen ja Laakso 2010).

Toiminnan suunnittelun aikana esiintyneissä korjaussekvensseissä kaikki lasten korjausaloitteet kohdistuivat sellaiseen aikuisen puheenvuoroon, jossa aikuinen esitti jonkin lapselle uuden ajatuksen toiminnan kulkuun liittyen. Korjausaloitteita edelsi aikuisen puheenvuoro, jossa esitettiin jokin aikuisen näkemys, suunnitelma tai sääntö toimintaan tai tapahtumien kulkuun liittyen. Samalla aikuisen puheenvuoro saattoi olla myös kutsu toiminnan kulusta neuvotteluun (vrt. aineistoesimerkki 6.1 *Seuraavalla kerralla*). Muutamissa aineistoesimerkeissä aikuisen ongelmalliseksi osoittautuneet vuorot olivat enemmän tapahtumia ja toimintaa selittäviä kuin tulevaan toimintaan liittyviä (vrt. aineistoesimerkki 5.3 *Missä* luku 5). Tyypillistä oli myös, että toiminnan suunnitteluun liittyvissä tilanteissa keskusteltiin abstrakteista – ei konkreettisesti havaittavista asioista tai asioista, jotka eivät olleet läsnä tilanteessa. Aikuisten ongelmalliseksi osoittautuneet puheenvuorot saattoivat sisältää deiktisiä pronomineja tai itsekorjausta ja ne saattoivat keskeytyä päällekkäisen tai väliin tulevan toiminnan takia (vrt. aineistoesimerkit 5.3 *Missä?* ja 5.10 *Ai pitääkö mun valita?*, luku 5 ja aineistoesimerkki 6.1 alla).

Aineistoesimerkki 6.1 *Seuraavalla kerralla* on tyypillinen esimerkki toiminnan suunnittelusta. Keskustelunjakso on tilanteesta, jossa lapsi ja puheterapeutti pelaavat ensin puheterapiatapaamisen viimeisenä tehtävänä ollutta lautapeliä (r. 1–8) ja sitten puheterapeutti siirtyy puheterapian lopetusvaiheeseen ja suunnittelemaan seuraavaan tapaamiseen liittyviä yksityiskohtia (r. 9). Aineistoesimerkissä ongelmalliseksi nousee puheterapeutin puheenvuoro, jossa käsitellään meneillään olevan puheterapian kulkua (r. 10; *nyth (0.2) tää oli tässä kaikki on käännetty (0.5) nurinpäin +korttien järjestely*) ja sitten siirrytään seuraavan tapaamiskerran kulusta keskustelemiseen (r. 11 *s- seuraavalla kerralla aloitetaan sitten tästä (.) jooko+kortin näyttäminen lapselle*).

Aineistoesimerkki 6.1 Seuraavalla kerralla, PUTE, V=Veeti, PT= puheterapeutti⁵¹

- 01 PT: no niin, () heitäppäs ittes maaliin
- 02 V HEITTÄÄ NOPPAA
- 03 PT: noin
- 04 V: yksi kaksi kolme ((V pääsee pelilaudalla maaliin))
LIIKUTTA NAPPUA PELILAUDALLA
- 05 V: neljä matkustajaa
KÄSITTELEE PELIN AIKANA ”LINJA-AUTOON” KOKOAMIAAN PELIMERKKEJÄ
- 06 PT: mulla ei ole yhtään
OSOITTAA OMAA ”LINJA-AUTOAAN”
- 07 ((0,8)) V KATSELEE VUORON PELIIN LIITTYVIÄ TAVAROITA VUORON PT:TÄ
- 08 PT: mulla meni kaikki tonne sirkukseen (.)
OSOITTAA PELILAUDALLE
- 09 heh heh heh no mutta kuuleppas,
PANEE LAUTAPELIN OSIA POIS LAATIKKOON...
- 09 V: °niih°
- 10 PT: nyth (0.2) tää oli tässä kaikki on käännetty (0.5) nurinpäin
... KÄÄNTYY TEHTÄVÄKORTTEJA KOHTI, OSOITTAA NIITÄ KÄÄNTÄÄ JUURI LOPPUNUTTA
PELIÄ VASTAAVAN KORTIN NURINPÄIN

⁵¹ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä tulkintaehdokkaaksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epävarmaksi jääneen laajemman tulkinnan tai päätelmän varmistamista. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa toiminnan suunnitteluksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Veetillä on lievä kielihäiriö ja hän oli iältään melkein kahdeksan vuotta (ikä 7;11).

- 11 s- seuraavalla kerralla aloitetaan sitten tästä (.) jooko
 OTTAA YLIJÄÄNEEN TIETOKONEEN KUVAN JA NÄYTTÄÄ SITÄ V:LLE
- 12>>> V: ai että otetaaks se taas noista korteista
- 13 PT: joo (.) mä voin laittaa sitte jotain muutakin kortteja mutta se mitä ei
 KÄSITTELEE KUVAKORTTEJA
- 14 ehditä tekemään on sit se aina on seuraavalla kerralla sitten ekana ja
 TEKEE KÄDELLÄ AJAN
- 15 sitte taas sun vuoro on sitte taas valita seuraava juttu
 KULUMISTA TAI TOIMINNAN JATKUMISTA KUVAAVAN ELEEN
- 16 V: ää ja toi kamera ei oo vielä seuraavalla kerralla täällä
- 17 PT: ei

Puheterapeutin puheenvuorossa on useampi lapselle uusi ajatus toiminnan kulkuun liittyen. Puheterapeutti tuo esille, että meneillään oleva puheterapiakerta on lopuillaan, ja viittaa tehtäväkuvakortteihin, jotka ovat tällä tapaamisella olleet ensimmäistä kertaa käytössä lapsen puheterapiassa (vrt. rivi 10). Tämän jälkeen puheterapeutti siirtyy ehdottamaan, että tällä kertaa valitsematta jäänyt tehtävä voitaisiin ottaa seuraavalla kerralla ensimmäisenä tehtävänä (r. 11). Puheterapeutin puheenvuoro (rivit 10 ja 11) ei ole lauserakenteiden suhteen kovin monimutkainen. Se koostuu etupäässä päälauseista, mutta se on pitkä, se sisältää runsaasti deiktisiä ilmauksia ja taukoja. Osa sisällöstä (esim. se, mitä on käännetty nurinpäin) tulee päätellä puheterapeutin ei-sanallisesta (kehollisesta) toiminnasta puheenvuoron aikana. Vuoron alkuosan aikana puheterapeutti kääntyy lapsesta poispäin ja käsittelee kuvakortteja osittain selin lapseen. Samalla puheterapeutin puhe ja toiminta eivät ole siinä mielessä täysin linjassa keskenään, että puheterapeutti vasta kääntää kortteja kertoessaan niiden olevan jo käännetty (r. 10). Vuoron jälkimmäisen osan aikana puheterapeutti sitä vastoin näyttää lapselle kuvaa, josta hän on juuri puhumassa (r. 12). Puheterapeutin toimintaehdotus on lapselle täysin uusi ja keskustelunaihe on siinä mielessä abstrakti, että se koskee toimintatapaa (puheterapiatehtävien valintaperiaatetta) ja vasta myöhemmin tulossa olevan tapaamisen kulkua.

Puheterapeutin puheenvuoro osoittautuikin keskustelussa osittain ongelmalliseksi. Lapsi esittää tulkintaehdokkaan, jolla hän varmistaa puheterapeutin edeltävän puheenvuoron laajempaa merkitystä meneillään olevassa

kontekstissa (r. 12), sitä tarkoittaako puheterapeutti, että myös ensi kerralla tehtävät valittaisiin kuvakorteista. Puheterapeutti ensin vahvistaa lapsen tulkinnan ja sitten selventää vielä edeltävän puheenvoronsa sisältöä ja merkitystä (r. 13–15). Keskustelussa koettu ongelma ratkeaa. Lapsi jatkaa keskustelua muista seuraavaan tapaamiskertaan liittyvistä yksityiskohdista (r. 16).

Aikaisemmin tässä työssä esitetyistä aineistoesimerkeistä puheterapiavuorovaikutuksessa meneillään olevaa toiminnan suunnittelua edustavat myös aineistoesimerkit *5.3 Missä?*, *5.10 Ai pitääkö mun valita?* ja *5.11 Olisikö halunnut?*. Toiminnan suunnittelun aikana käytettyjä korjausaloitteita esiintyi vain aikuisten ja lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Niille oli tyypillistä, että niillä varmistettiin jotakin aikuisen puheesta tehtyä laajempaa tulkintaa tai päätelmää. Päätelmät saattoivat liittyä aikuisen puheenvuoron olettuihin implisiittisiin merkityksiin tai aikuisella mahdollisesta tautalla oleviin motiiveihin sanoa jotakin (vrt. aineistoesimerkki *5.11 Olisikö halunnut?*). Tämän lisäksi toiminnan suunnittelun aikana ratkottiin myös viittaussuhteiden tulkintaan liittyviä ongelmia.

Toiminnan suunnittelun osuus tarkasteltavissa vuorovaikutusaineistoissa vaikutti pieneltä suhteessa muuhun toimintaan. Kaikista lasten puheterapiatilanteissa esittämistä korjausaloitteista 20 prosenttia esiintyi kuitenkin vuorovaikutustilanteissa, joihin liittyi yhteisen toiminnan suunnittelua ja siitä neuvottelua. Toiminnan suunnitteluun liittyvä keskustelu sisälsi sellaisia aikuisten puheenvuoroja, joiden tulkitseminen voi olla haastavaa tai joista voidaan tehdä erilaisia päätelmiä ja olettamuksia. Lisäksi nämä puheenvuorot usein aloittivat keskustelussa uuden puheenaiheen, ja niiden aikana esiintyi päällekkäistä toimintaa. Tämä voi osaltaan selittää sitä, että melko suuri osuus lasten puheterapiavuorovaikutuksessa käyttämistä korjausaloitteista esiintyi toiminnan suunnittelun aikana.

Samalla kaikki toiminnan suunnittelun aikana esiintyneet lasten korjausaloitteet olivat tutkimukseen osallistuneista lapsista vanhimpien ja lieväästeisesti kielihäiriöisen lapsen (Aaron 6;6 ja Veetin 7;11) käyttämiä (vrt. luku 5.5). Veeti käytti niitä kuitenkin Aaroa enemmän. Nuoremmilla 5;0–5;6 ikäisillä vaikea-asteisesti kielihäiriöisillä lapsilla (Iinalla, Joonaksella, Nannella ja Ristolla) ei esiintynyt lainkaan toiminnan suunnittelun aikana käytettyjä korjausaloitteita. He eivät myöskään käyttäneet näissä tilanteissa tyypillisiä laajempaa tulkintaa tai

päätelmää varmistavia korjausaloitteita tämän aineiston missään muussakaan vuorovaikutuskontekstissa.

On mahdollista, että vuorovaikutuksen lähikonteksti on muotoutunut toiminnan suunnittelun osalta lapsilla eri tavoin. Aineistoa tarkasteltaessa vaikutti siltä, että Veetin ja Aaron kanssa tehtiin toiminnan suunnittelua spontaanimminkin ja enemmän pelkkää puhetta sisältäviä ehdotuksia tehden kuin nuorempien vaikeasteisesti kielihäiriöisten lasten kanssa. Samalla aikuisten toiminnan suunnitteluun liittyvät puheenvuorot olivat usein ylläkuvatulla tavalla puheen tulkinnan kannalta haasteellisia. Nuoremmille vaikeasteisesti kielihäiriöisille lapsille eli Iinalle, Joonakselle, Nannelle ja Ristolle sen sijaan kerrottiin tätä suuremmin, yksinkertaisemmin tai selkeämmin, mitä seuraavaksi tehdään, esimerkiksi puheterapiassa erilaisia kuvamateriaaleja käyttäen. On siis mahdollista, että toiminnan suunnittelua esiintyi enemmän ja spontaanimminkin Aaron ja etenkin Veetin vuorovaikutustilanteissa kuin muiden lasten vuorovaikutuksessa. Samalla toiminnan suunnittelu saattoi olla heidän kohdallaan myös abstraktimpaa kuin nuoremmilla vaikeasteisesti kielihäiriöisillä lapsilla. Tältä osin ei kuitenkaan ole tehty yksityiskohtaista sekventiaalista analyysiä koko aineiston osalta.

On siis mahdollista, että Aaro ja etenkin Veeti kohtasivat enemmän puheenvuoroja, jotka olivat haasteellisia niiden tilannekohtaisen laajemman merkityksen ja/tai niihin liittyvien implikaatioiden tulkinnan osalta, kuin Iina, Joonas, Nanne ja Risto. Toisaalta voidaan myös olettaa, että Aaro ja erityisesti Veeti ovat voineet olla taitavia tekemään (implisiittisiäkin) päätelmiä edeltävien vuorojen merkityksestä meneillään olevassa tilanteessa sekä nostamaan ongelmalliseksi näitä tulkintoja ja päätelmiä keskustelussa. He ovat saattaneet mahdollisesti sekä kohdata ja huomata tämän kaltaisia ongelmia enemmän että pyrkiä ja kyetä ratkaisemaan niitä useammin kuin tutkimukseen osallistuneet nuoremmat vaikeasteisesti kielihäiriöiset lapset.

Yhteenvetona voidaan todeta, että kahden vanhimman tutkimukseen osallistuneen lievästi kielihäiriöisen lapsen, Veetin ja Aaron, puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa esiintyi sellaista yhteisen toiminnan suunnittelua, jossa aikuinen nosti spontaanisti esille jonkin uuden ajatuksen toiminnan kulkuun liittyen. Aikuisten puheenvuorot olivat näissä tilanteissa siinä mielessä merkitykseltään abstrakteja, että niissä viitattiin tuleviin tapahtumiin, toimintaperiaatteisiin tai muihin ei-konkreettisesti havaittavissa oleviin tai ei-läsnäoleviin asioihin tai tapahtumiin. Samalla aikuisen puheenvuoro saattoi sisältää

pitkiä ilmauksia, itsekorjausta ja deiktisiä pronomineja, joiden viittaussuhteet olivat tulkinnanvaraisia. Tämän kaltaisen toiminnan suunnittelun aikana esiintyi runsaasti sellaisia korjaussekvenssejä, joissa Aaro ja etenkin Veeti – varmisti edeltävästä vuorosta tekemiään laajempia tulkintoja tai päätelmiä⁵². Neljän nuoremman vaikeasteisesti kielihäiriöisen lapsen aineistossa ei esiintynyt vastaavia korjaussekvenssejä. Heillä korjausaloitteiden – etenkin tulkintaehdokkaiden – käyttö painottui yksittäisten käsitteiden merkitykseen liittyviin ongelmiin puheterapiavuorovaikutuksessa (vrt. luvut 5.5 ja 6.2).

6.2 Puheterapiatehtävän ratkaisutilanteet

Osa lasten korjaussekvensseistä esiintyi puheterapiatehtävien ja kielellisten testien tekoon liittyvän tehtävätyöskentelyn aikana. Erilaiset leikinomaisia piirteitä sisältävät tehtävät ja pelit ovat tyypillisiä kielihäiriöisten lasten puheterapiassa (Tykkyläinen 2005, 45–47). Puheterapeuttisessa arvioissa käytetään usein erilaisia arviointimenetelmiä (esim. kielellisiä testejä) ja tehtäviä, joiden katsotaan soveltuvan lasten taitojen arviointiin. Tykkyläinen (2005, 45–153) kuvaa kielihäiriöisten lasten puheterapian rakentumista tarkastelevassa tutkimuksessaan, tehtävätyöskentelyä ja siinä muodostuvia perättäisiä toimintajaksoja. Näissä toimintajaksoissa toistuu puheterapiatyöskentelylle tyypillisenä pidetty kolmiosainen rakenne. Ne alkavat puheterapeutin tehtävää asettavalla vuorolla, jota prototyyppisesti seuraa ensin asiakkaan responsiivinen vuoro ja sitten puheterapeutin arvioiva puheenvuoro (Tykkyläinen 2005, 29–31, 82–93). Aikaisemmassa, puheterapianrakentumista tarkastelevassa, tutkimuksessa (Tykkyläinen 2005, 80–153) on kuvattu erilaisia tapoja, joilla kolmiosainen (tehtävänratkaisusekvenssi) voi laajentua tai muuntua tilanteen mukaan. Tehtävää asettavaa vuoroa voi seurata myös esimerkiksi vuoro, jolla vältellään tehtävän tekoa tai kieltäydytään siitä. Odotuksenmukaista on myös, että tehtävää asettavan vuoron jälkeen esitetään korjausaloite (Tykkyläinen 2005, 58–153).

⁵² Samalla suurin osa Veetin tulkintaehdokkaista (11/17) varmisti epäselväksi jäänyttä laajempaa tulkintaa tai päätelmää. Aaro puolestaan käytti tulkintaehdokkaita tasaisemmin myös viittaussuhteiden ja yksittäisten käsitteiden merkityksen selvittämiseen (vaihteluväli 3–4). Tulkintaehdokkaiden kokonaismäärä oli Veetillä suurempi (6 korjausaloitetta tunnissa) kuin Aarolla (3 korjausaloitetta tunnissa). On mahdollista, että Aaron ja Veetin välinen ero tulkintaehdokkaiden käytössä selittyy osittain sillä, että Veetin vuorovaikutustilanteissa oli runsaasti toiminnan suunnittelua ja laajempiin tulkintoihin ja päätelmiin liittyviä ongelmia ja siten myös enemmän tarvetta tulkintaehdokkaiden käytölle.

Tutkimukseni puheterapiavuorovaikutusaineistossa suuri osa (62 %) lasten korjausaloitteista esiintyi tehtävänratkaisusekvensseissä. Tehtävänratkaisutilanteissa lapsen korjausaloite seurasi puheterapeutin tehtävää asettavaa vuoroa. Tehtävää asettava vuoro luo näissä sekvensseissä selkeän odotuksen lapsen esittämälle tehtävänratkaisulle tai tehtävän suorittamiseen liittyvälle toiminnalle tai vaihtoehtoisesti vuorolle, joka selittää lapsen vastauksen viipymistä tai puuttumaan jäämistä (esim. korjausaloitteen tekeminen tai tehtävän teosta kieltäytyminen vrt. Tykkyläinen 2005, 58–153). Korjausaloite aloittaa keskustelussa välisekvenssin, jonka jälkeen tyypillisesti palataan keskeytyneeseen toimintaan.

Aineistoesimerkki 6.2 *Jos pyytäisit Anttia auttamaan* havainnollistaa tehtävätyöskentelylle tyypillistä kolmiosaista rakennetta, niiden perättäistä esiintymistä ja tehtävää asettaa vuoroa seuraavaa korjaussekvenssiä. Aineistoesimerkissä meneillään olevassa tehtävässä puheterapeutti lukee lapselle virkkeitä, ja lapsen tehtävänä on toistaa puheterapeutin vuoro sellaisenaan niin hyvin kuin vain muistaa. Aineistoesimerkin riveillä 1–3 on tyypillinen kolmivuoroinen rakenne: tehtävää asettava vuoro (r. 1), lapsen vastaus tai tehtävänratkaisuvuoro (responsi) (r. 2) ja puheterapeutin palaute (r. 3). Rivillä 4 puheterapeutti jatkaa suoraan seuraavaan tehtäväosioon ja aloittaa puheenvuorollaan keskustelussa seuraavan tehtävänratkaisusekvenssin.

Aineistoesimerkki 6.2 Jos pyytäisit Anttia auttamaan, ARVIO, V=Veeti, TPT=tutkiva puheterapeutti⁵³

- 01 TPT: jos pyytäisit Anttia auttamaan luulen, että hän varmaan auttaisi ((tehtävää asettava vuoro))
- 02 V: kun pyydän Anttia auttamaan (.) hän varmaan auttaisi ((lapsen vaustaus /tehtävänratkaisu))
- 03 TPT: yhm (.) ((palaute))

⁵³ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä ja keskustelussa käsiteltävän ongelman osalta avoimeksi, edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi (vrt. luvut 4 ja 5). Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnaksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Veetillä, on lievä kielihäiriö, ja hän on iältään melkein kahdeksan vuotta (7;11).

- 04 TPT: Tiina ei ollut väsynyt (.) vaikka oli tehnyt töitä koko päivän ((tehtävää asettava vuoro))
- 05>>> V: ai mitä? ((korjausaloite))
KORJAA ASENTOAAN TUOLILLA, KÄSITTELEE KYNÄNIPPUA
- 06 TPT: Tiina ei ollut väsynyt (.) vaikka oli tehnyt töitä koko päivän ((korjausvuoro))
...
- 08 V: ...TPT_____
Niina ei ollu väsynyt vaikka oli tehnyt töitä koko päivän ((lapsen vaustaus/
tehtävänratkaisu/paluu
kesken jääneeseen
toimintaan))
- 09 TPT_____
>onks nää sun kyniä<
KÄSITTELEE KYNÄNIPPUA OJENTAA KYNÄNIPPUA TPT:TÄ KOHTI
- 10 V_____
TPT: on

Puheterapeutin rivin 4 tehtävää asettavaa vuoroa seuraa lapsen korjausaloite. Lapsi nostaa puheterapeutin tehtävää asettavan vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi avoimella korjausaloitteella (r. 5). Puheterapeutti vastaa lapsen korjausaloitteeseen toistamalla tehtävänannon (r. 6). Rivien 5 ja 6 vuorot muodostavat keskustelussa välisekvenssin (korjaussekvenssin), jonka jälkeen lapsi palaa tehtävänratkaisuun toistamalla aikaisemmin annettujen ohjeiden mukaisesti puheterapeutin ääneen lukeman virkkeen (r. 8). Tämän jälkeen hän kiirehtii esittämään kysymyksen pöydällä olleisiin kyniin liittyen (r. 9). Tässä kohdin puheterapeutin palautevuoro jää puuttumaan ja tehtävänratkaisusekvenssien väliin muodostuu muuta keskustelua lapsen esille nostamasta aiheesta, pöydällä olleista kynistä.

Aikaisemmassa kirjallisuudessa (Tykkyläinen 2005, 144–151) on kuvattu, kuinka lasten korjausaloitteet voivat johtaa puheterapiatehtävän ratkaisutilanteissa myös pitkiin merkitysneuvotteluihin. Niissä puheterapeutti voi omalla toiminnallaan auttaa lasta etsimään oikeaa vastausta annettuun tehtävään, esimerkiksi selittämällä ongelmallisia käsitteitä tai antamalla lisävihjeitä (vrt. emt.). Tässä tutkimuksessa lasten tehtävätyöskentelyn aikana kokemat puheen tulkitsemisen ongelmat ratkesivat yleensä nopeasti: Lapsi esitti korjausaloitteen, puheterapeutti vastasi siihen, ja lapsi palasi tehtäväntekemiseen liittyvään toimintaan (vrt. esim. aineistoesimerkit 4.9 *Ai leikata?*, 5.10 *Ai nämä neliöt?*, 4.11 *Tämä vai?* ja 4.12 *Ai jos joku itkee?*). Yhtenä syynä tähän tutkimusten väliseen eroon voi olla se, että Tykkyläisen (2005) työssä tarkasteltiin kuntouttavaa puheterapiaa ja tässä tutkimuksessa on kuntouttavan puheterapian lisäksi mukana

myös arvioivaa puheterapiaa, jossa puheterapeutti usein hyväksyy tai sivuuttaa lapsen väärän vastauksen tai tehtävänratkaisun. Tässä tutkimuksessa lapsen kokeman puheentulkittamisen ongelman ratkeaminen ei siis aina tarkoita sitä, että hän samalla myös ratkaisee annetun tehtävän oikein. Lapsi kuitenkin palaa puheterapeutin korjausvuoron jälkeen suorittamaan annetun tehtävän loppuun, eikä käsittele puheterapeutin edeltävää puheenvuoroa enää ongelmallisena. Keskustelun tasolla havaittavana toimintana puheentulkittamisessa ilmennyt ongelma on käsitelty loppuun.

Toisinaan lapsi kuitenkin esitti kaksi korjausaloitetta samaan tehtävänantoon liittyen. Tällöin jälkimmäinen korjausaloite liittyi useimmiten tehtävää asettavan vuoron eri osaan kuin ensimmäinen (vrt. aineistoesimerkki 6.3 *Lila aluspaita* (alla)). Kun lapsi esitti toisen korjausaloitteen, ensimmäisellä korjausaloitteella käsiteltäväksi nostettu ongelma oli jo ratkennut. Muutamissa aineistoesimerkeissä lapsi kuitenkin esitti kaksi perättäistä korjausaloitetta samaan ongelmaan liittyen (vrt. aineistoesimerkki 4.7 *Neljä kulmaa* luku 4, jossa lapsi esittää ensin yksittäisen käsitteen merkitystä selvittävän ja sitten saman käsitteen merkitystä varmistavan korjausaloitteen).

Aineistoesimerkki 6.3 *Lila aluspaita* (alla) havainnollistaa tilannetta, jossa lapsi esittää kaksi korjausaloitetta saman tehtävänannon eri osiin liittyen. Tehtävää asettavassa vuorossaan puheterapeutti kehottaa lasta värittämään tehtäväpaperilta aluspaidan kuvan lilaksi (r. 2). Ensimmäisellä korjausaloitteellaan (r. 4) lapsi nostaa ongelmalliseksi tehtävänannossa käytetyn värikäsitteen ja toisella (r. 5) tehtävänannossa mainitun vaateen. Tehtävänratkaisu ja korjaustoiminta nivoutuvat tässä toisiinsa. Lapsen korjausaloitteet ovat tulkintaehdokkaita, joiden voidaan katsoa koostuvat sanallisista osuuksista (*ai tämä* ja *ai tätä*) sekä ei-sanallisista kehoillisista osuuksista (kynään tarttuminen ja aluspaidan kuvan osoittaminen). Korjausaloitteen ei-sanallinen kehoallinen osuus on oleellinen korjausaloitevuoron merkityksen rakentumisen kannalta. Samalla se on myös tehtävänratkaisuun liittyvää toimintaa. Sopivan värisen kynän valitseminen pöydältä ja sopivan kuvan valitseminen paperilta ovat tässä tehtävänratkaisun kannalta välttämättömiä vaiheita ennen varsinaisen värittämisen aloittamista.

Aineistoesimerkki 6.3 Lila aluspaita, ARVIO, N=Nanne, TPT=tutkiva puheterapeutti⁵⁴

((Lapsen edessä pöydällä on eri värisiä kyniä ja kuva, jossa roikkuu vaatteita pyykkinarulla.))

01 N PANEE EDELLISESSÄ TEHTÄVÄOSIOSSA KÄYTTÄMÄNSÄ KYNÄN MUIDEN KYNIEN JOUKKOON JA KÄSITTELEE KYNÄ

L _____
02 TPT: <sitten> (0.2) väritä aluspaita () lilaksi

03 N: KATSOO KYNÄÄ JA KÄSITTELEE NIITÄ

04>>> N: °ai tämä°
TARTTUU LILAAKYNÄÄN

L _____
05 TPT: joo siel on se lila

06 OTTAA LILAN KYNÄN ITSELLEEN

06>>> N: ai tätä
OSOITTAA KUVAA PAPERILTA LILALLA KYNÄLLÄ

L _____
07 TPT: joo se oli aluspaita

08 N: IRROTTAA KYNÄST KORKIN JA ALKAA VÄRITTÄÄ KUVAA

Molemmat lapsen esittämät korjausaloitteet johtavat keskustelussa ongelman nopeaan ratkeamiseen. Puheterapeutti vahvistaa lapsen korjausaloitteessa esittämän tulkinnan (*joo*) ja tarkentaa tai sanallistaa vielä esitettyä tulkintaa omin sanoin tehtävän kulkuun mukautetulla tavalla (*siel on se lila* ja *se oli aluspaita* rivit 5 ja 7). Lapsi palaa tehtävänratkaisutoimintaan tai jatkaa tehtävänratkaisutoimintaa heti puheterapeutin vuorojen jälkeen riveillä 6 ja 8.

Puheterapiatehtävien ratkaisutilanteissa esiintyneissä korjaussekvensseissä (etenkin tulkintaehdokkaiden kohdalla) korjaus- ja tehtävänratkaisutoiminta nivoutuivat siis usein yhteen, kuten yllä aineistoesimerkissä 6.3 kuvattiin. Lapsi ikään kuin tarkisti samaan aikaan edeltävästä vuorosta tekemäänsä tulkintaa ja tehtävän ratkaisun etenemistä ja onnistumista. Korjausaloitetta esittäessään lapsi oli jo aloittanut tai aloitti samanaikaisesti tehtävän ratkaisuun liittyvän toiminnan,

⁵⁴ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytänteenä tulkintaehdokkaaksi (vrt. luku 4). Keskustelussa käsiteltävän ongelman osalta se edustaa epävarmaksi jääneen yksittäisen käsitteen merkityksen varmistamista. Aineistoesimerkki esiintyy puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapiatehtävän ratkaisutoiminnaksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Nannella, on vaikea-asteinen kielihäiriö, ja hän on viisivuotias.

esimerkiksi tehtävään liittyvän valinnan tekemisen tehtävämateriaalista. Samalla meneillään oleva tehtävänratkaisutoiminta ja käsillä oleva materiaali tarjosivat mahdollisuuksia hyödyntää ei-sanallisia keinoja korjausaloitteen muodostamisessa.

Kahdessa aineistoesimerkissä lapsi esittää tulkintaehdokkaan, vasta löydettyään koko ratkaisun tehtävään (vrt. aineistoesimerkki 4.9 *Ai leikata*, luku 4). Tässä työssä kaikki puheterapiatehtävän ratkaisun eri vaiheissa esitetyt tulkintaa tarjoavat korjausaloitteet on ryhmitelty tulkintaehdokkaiksi. Ryhmittely poikkeaa korjausaloitekäytänteiden osalta Tykkyläisen (2005, 2007) aikaisemmin käyttämästä ryhmittelystä, jossa (ennen koko tehtävänratkaisun löytymistä esitetyt) ongelman edeltävään vuoroon rajaavat tulkintaehdokkaat ja edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostava korjausaloitteet on ryhmitelty samaan korjausaloitekäytänneryhmään ja koko tehtävänratkaisua varmistavat tulkintaehdokkaat omaksi ryhmäkseen. Tykkyläisen (2005, 2007) ryhmittely on muodostunut ja perusteltu puheterapiavuorovaikutuksen rakentumisen tarkastelun kannalta. Tehtävänratkaisun eri vaiheissa esitetyt korjausaloitteet toimivat tehtävänratkaisun kannalta eri tavoin (emt.). Tässä työssä näiden korjausaloitteiden ero tulee esille tavassa, jolla ne nostavat edeltävän vuoron ongelmalliseksi: Korjausaloitteet, jotka esitettiin vasta, kun lapsi oli jo löytänyt tehtävään koko ratkaisun (2 kpl), ryhmittäytyivät ongelman käsittelyn suhteen laajempaa tulkintaa ja päätelmää tarkistaviksi. Tehtävänratkaisun aikaisemmissa vaiheissa esitetyt tulkintaehdokkaat sen sijaan varmistivat jotain edeltävässä vuorossa ollutta yksityiskohtaa, kuten yksittäisen käsitteen merkitystä.

Puheterapiatehtävien ratkaisutilanteissa esiintyneiden korjaussekvenssien lähikonteksteissa voitiin havaita myös keskinäisiä laadullisia eroja. Osa tehtävänratkaisusekvensseistä seurasi toisiaan perän jälkeen (kuten yllä aineistoesimerkissä 6.2 *Jos pyytäisit Anttia auttamaan* riveillä 3–4), mutta välillä tehtävänratkaisusekvenssien väliin tuli muuta toimintaa (kuten yllä aineistoesimerkissä 6.2 riveillä 9–10 tai aineistoesimerkeissä 5.1 *Hevonen* ja 6.4 *Syntymäpäivä*). Aineistoesimerkkien välillä voitiin havaita eroa siinä, kuinka tehtäväsekvenssien väliin muodostuneesta muusta keskustelusta siirryttiin takaisin tehtävätyöskentelyyn tai tehtävänratkaisusekvenssistä siirryttiin seuraavaan tehtäväosioon ja tehtävänratkaisusekvenssiin. Edellä aineistoesimerkissä 6.3 *Lila aluspaita* puheterapeutti merkitsee seuraavaan tehtäväosioon siirtymisen ja uuden tehtävänratkaisusekvenssin aloittamisen ilmauksella *sitten* ja pitämällä pienen tauon (r. 2). Näin hän ikään kuin nivoo uuden tehtävänratkaisusekvenssin edellisten

Toisissa tilanteissa siirtymä muusta keskustelusta takaisin tehtävänratkaisuun tapahtui ilman, että terapeutti olisi merkinnyt siirtymää puheessaan yhtä selkeästi. Alla aineistoesimerkissä 6.4 *Syntymäpäivä* puheterapeutti siirtyy suoraan tehtävänratkaisusekvenssien väliin muodostuneesta keskustelusta uuteen tehtävän osioon. Lisäksi edeltävää aihetta koskeva kommentti näyttää ikään kuin jäävän osittain kesken (r. 1).

01 TPT: testilomake
yhm, joo sitä sormea ei kannata näyttää se on vähän (.)
TEKEE MERKINTÖJÄ TESTILOMAKKEESEEN ((LAPSI TARKASTELEE KÄSIÄÄN.))

02 ...V _____
kenen tytär on juhlimassa syntymäpäivää

03>>> V: testikuva _____
yh hyym ai mitä?
SIIRTYY KUVAA KOHTI

04 V _____
TPT: kenen tytär on juhlimassa syntymäpäivää

05 V: SIIRTYY LÄHEMMÄS KUVAA, TARKASTELEE TARKASTELEE JA OSOITTA A SIITÄ TIETYN
KOHDAN

06 TPT: yhm ↑hyvä

Aineistoesimerkin riveillä 1 ja 2 puheterapeutti siirtyy tehtävän teon lomassa käydystä keskustelusta suoraan tehtävän asettamiseen. Lapsi on hieman aikaisemmin ensin kertonut luokkatoveristaan, joka on näyttänyt välitunnilla keskisormea, ja sitten alkanut pohtia luokkatoverinsa käytöksen tarkoituksenmukaisuutta tai hyväksyttävyyttä. Puheterapeutti on samaan aikaan tehnyt merkintöjä testikaavakkeeseen. Aineistoesimerkin alkaessa (r. 1) puheterapeutti keskittyy edelleen testikaavakkeen täyttöön ja kommentoi samalla lapsen edeltävää puhetta samanmielisellä kommentilla siitä, ettei keskisormen näyttämisen ole kovin kannatettavaa: *yhm, joo sitä sormea ei kannata näyttää se on vähän (.)*. Puheterapeutin kommentti jää kuitenkin kesken ja hän siirtyy ikään kuin yllättäen takaisin tehtävätyöskentelyyn esittämällä tehtävää asettavan vuoron (r. 2). Tehtävänanto liittyy kuvaan, joka on pöydällä melko kaukana lapsesta. Lapsi on puolestaan nojautunut tuolilla taakse selkänojaa vastaan ja tarkastelee sormiaan. Tässä puheterapeutti ei varmistanut, että lapsen huomio on kiinnittynyt tehtävämateriaaliin ja tehtävänannon kuuntelemiseen.

Toisinaan myös tehtävän teon kanssa rinnakkainen tai päällekkäinen toiminta saattoivat vaikuttaa lähikontekstin muotoutumiseen. Lapsen huomio saattoi olla kiinnittynyt johonkin muuhun asiaan tai toimintaan tehtävää asettavan vuoron alkaessa (vrt. aineistoesimerkki 5.1 *Hevonen*).

Lähikontekstin muotoutumisen ja lapsen huomion suuntautumisen lisäksi tehtävää asettavat vuorot luonnollisesti asettivat keskenään eri tavoin haasteita lasten auditiivisille ja kielelliskognitiivisille toiminnoille. Osa tehtävistä sisälsi etenkin nuoremmille vaikea-asteisesti kielihäiriöisille lapsille haasteellisia käsitteitä, kuten värikäsitteitä, osa edellytti myös esimerkiksi pitkien lauseiden tarkkaa kuulemistä ja mielessä pitämistä, osa enemmän myös erilaisten kielioppirakenteiden ymmärtämistä ja osa kielellistä päättelyä. Lisäksi tehtävänratkaisusekvenssit erosivat keskenään myös käsillä olleen materiaalin ja niihin kohdistuvan toiminnan osalta. Osassa tehtävistä lapsen tuli antaa vastaus tehtävään pelkästään kielellisen tehtävänannon perusteella (vrt. aineistoesimerkki 6.2 *Jos pyytäisit Anttia auttamaan yllä*), osassa tehtävä suoritettiin lapsen eteen asetettujen materiaaleja käyttäen. Tilanteissa, joissa tehtäviin tai testeihin liittyviä esineitä oli käsillä, lapset saattoivat hyödyntää niitä myös korjausaloitteiden esittämisessä esimerkiksi käsittelemällä tai osoittamalla niitä (vrt. aineistoesimerkki 6.3 *Lila aluspaita yllä*).

Keskustelussa kohdattujen ongelmien ratkomisen osalta puheterapiatehtävien ratkaisutilanteissa tyypillistä oli yhtäältä yksittäisiin käsitteisiin liittyvien ongelmien ratkomisen (53 % puheterapiatehtävien ratkomisen aikana tuotetuista korjausaloitteista) ja koko edeltävän vuoron ongelmalliseksi nostaminen (40 % puheterapiatehtävien ratkomisen aikana tuotetuista korjausaloitteista). Samalla yksittäisiin käsitteisiin liittyvien ongelmien ratkomisen oli tyypillisempää nuoremmille vaikea-asteisesti kielihäiriöisille lapsille kuin vanhimille ja lievästi kielihäiriöisille lapsille puheterapiatehtävien ratkaisutilanteissa (83 % ja 17 % yksittäisiin käsitteisiin liittyvistä korjausaloitteista puheterapiatehtävien ratkaisutilanteissa). Avointen koko edeltävän vuoron ongelmalliseksi nostavien korjausaloitteiden osalta tilanne oli päinvastainen. Niistä suuremman osan (65 %) esitti vanhimmat ja lievästi kielihäiriöiset lapset.

Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta yksittäisiin käsitteisiin liittyviä ongelmia ratkottiin puheterapiatehtävien ratkaisutilanteissa tulkintaehdokkailla (epävarmaksi jääneen käsitteen merkityksen varmistaminen). Nuoremmilla vaikea-asteisesti kielihäiriöisillä lapsilla korjausaloitteiden käyttö painottui siis puheterapiatehtävien ratkaisutilanteissa tulkintaehdokkaisiin, joilla varmistettiin yksittäisten käsitteiden merkitystä, ja vanhimilla ja lievästi kielihäiriöisillä lapsilla avoimiin korjausaloitteisiin, joilla nostettiin edeltävä vuoro eriytymättömästi ongelmalliseksi.

Osa puheterapiatehtävien ratkaisutilanteissa ongelmalliseksi nostetuista käsitteistä oli arkisanastoa (esim. *amme*), mutta valtaosa niistä oli merkitykseltään abstraktimpia käsitteitä. Ongelmalliseksi nostetuista abstrakteista käsitteistä puolestaan suuri osa oli puheterapeuttisessa arviossa käytettyyn väritystehtävään liittyviä värikäsitteitä ja geometrysten muotojen nimiä, jotka olivat vielä etenkin nuoremmille vaikea-asteisesti kielihäiriöisille lapsille vaikeita. He varmistivat runsaasti näiden käsitteiden merkitystä tehtävää tehdessään. Tämän väritystehtävän käyttö aineiston keruussa näyttää siis vaikuttaneen osaltaan yksittäisiin käsitteisiin liittyvien korjausaloitteiden suureen määrään aineistossa. Sekä siihen, että nuoremmilla vaikea-asteisesti kielihäiriöisillä lapsilla korjausaloitteiden käyttö painottui kaiken kaikkiaan tulkintaehdokkaisiin. Tosin yksi nuoremmista vaikea-asteisesti kielihäiriöisistä lapsista tarkisti yksittäisten arkisanastoon kuuluvien sanojen merkitystä muutamia kertoja myös muussa puheterapiavuorovaikutuksessa (vrt. aineistoesimerkit 5.8 *Velipoika* ja 5.9 *Kaakao*), mutta tällä ei ollut niin

merkittävää vaikutusta tulkintaehdokkaiden suureen osuuteen nuorempien vaikea-asteisesti kielihäiriöisten lasten korjausaloitteista.

Avointen korjausaloitteiden suurempaa määrää puheterapiavuorovaikutustilanteissa vanhimmillä ja lievästi kielihäiriöisillä lapsilla, vaikutti ainakin osittain selittävän se, että he etenivät kielellisissä arvioissa pidemmälle sellaisissa tehtävissä, jotka edellyttivät pitkien ilmausten tarkkaa kuulemista ja kuullun muistamista tehtävän suorittamisen vaatiman ajan (esim. kuullun toistaminen, lauseen muuttaminen toiseen kieliopilliseen muotoon ja useampiosaisen virkkeen tulkitseminen). Koska avoimeen korjausaloitteeseen usein vastataan ongelmavuoron toistolla, vaikuttaa edeltävän vuoron eriytymättömäksi nostaminen näissä tilanteissa tarkoituksenmukaiselta tavalta käsitellä keskustelussa kohdattua ongelmaa. Tehtävänannon kuuleminen uudestaan kokonaisuudessaan on todennäköisesti parhaiten palvellut lasta näissä tilanteissa.⁵⁶ Samalla puheterapeutin puheessa esiintyi myös hieman enemmän itsekorjausta näissä pidemmissä tehtävänannoissa, mikä on myös saattanut vaikuttaa lasten esittämien avointen korjausaloitteiden määrään.

Lisäksi tehtävien teon lomassa muodostuneesta muusta toiminnasta myös siirryttiin nopeasti tai aiheenvaihdosta merkitsemättä takaisin tehtävien tekoon (vrt. aineistoesimerkki 6.4 *Syntymäpäivä*) useammin vanhimpien ja lievästi kielihäiriöisten kuin nuorempien vaikea-asteisesti kielihäiriöisten lasten kanssa. Avointen korjausaloitteiden esittämisen on havaittu olevan yleistä merkitsemättömien tai äkillisten aiheenvaihdosten jälkeen (Drew 1997). Puheterapeutit kyllä muistuttivat kaikkia lapsia tehtävänannon kuunteluun keskittymisestä, mutta tämä vaikutti hieman systemaattisemmalta nuorempien vaikea-asteisesti kielihäiriöisten lasten kohdalla (vrt. esim. aineistoesimerkit 4.2 *Miten se meni?*, 5.5 *Lusikka tuolille*, 5.6 *Mikä on neliö?* ja 5.7 *Neljä kulmaa*). Lisäksi Aaro ja etenkin Veeti myös itse aloittivat usein keskustelun jostain toisesta puheenaiheesta kesken tehtävätyöskentelyn, mikä on puolestaan vaikuttanut edellä mainittujen siirtymien ja puheenaiheenvaihdosten määrään.

Yhteenvetona voidaan todeta, että lasten kielelliset taidot ovat saattaneet vaikuttaa suoraan siihen, minkälaisia ongelmia lapset kokivat ja käsittelivät korjausaloitteillaan puheterapiavuorovaikutuksessa (esimerkiksi yksittäisten

⁵⁶ Arviointiin liittyvien tehtävien ohjeistuksessa puheterapeuttia yleensä kielletään vastaamasta lapsen kysymyksiin muuten kuin toistamalla tehtävänanto sellaisenaan. Tämä ei todennäköisesti kuitenkaan vaikuta lasten esittämiin korjausaloitteisiin.

käsitteiden merkitysten hallitseminen ja pitkien ilmausten mielessä pitäminen). Samalla lapsen kielelliset taidot ovat välillisesti voineet vaikuttaa kontekstin muotoutumiseen, esimerkiksi siihen, miten pitkälle kielellisten testien eri osioissa edettiin ja kuinka paljon tehtäväsekvenssien väliin muodostui muuta keskustelua ja päällekkäistä toimintaa sekä puheenaiheen vaihdoksia takaisin tehtävä työskentelyyn. Myös siirtymät tehtävänratkaisusekvenssien väliin muodostuneesta muusta keskustelusta tai tehtäväosion aloitukseen liittyvästä puheesta varsinaiseen tehtävän asettamiseen näyttivät muotoutuvan jossain määrin lapsen iän ja taitojen mukaan. Näiden havaintojen yksityiskohtainen yleistäminen puheterapiavuorovaikutusta ja kielihäiriöisiä lapsia yleisesti koskevaksi edellyttäisi kuitenkin laajempia jatkotutkimuksia. Havainnot kuitenkin osoittavat, että vuorovaikutustilanteen luonteella ja sen lähikontekstin muotoutumisella sekä keskustelussa kohdatuilla ongelmilla saattaa olla huomattava merkitys lasten korjausaloitteiden käytölle. Niiden huomioiminen tutkimusta tehtäessä vaikuttaa oleelliselta.

6.4 Varsinainen leikkivuorovaikutus

Leikkivuorovaikutuksessa lasten korjausaloitteiden tyypillisin esiintymiskonteksti muodostui varsinaisesta leikkivuorovaikutuksesta. Siinä keskustelu liittyi suoraan leikkiin, esim. leikin kulusta neuvotteluun (vrt. Tykkyläinen ja Laakso 2010) tai se saattoi sisältää roolipuhetta, jossa puhutaan ikään kuin jonkin leikkiin liittyvän hahmon suulla. Edellä kuvatusta yleisestä toiminnan suunnittelusta (ks. luku 6.1) leikin kulun suunnittelu eroaa siten, että se voidaan katsoa oleelliseksi osaksi itse leikkiä (vrt. emt.).

Tyypillistä näille tilanteille oli, että lapsen vuorovaikutuskumppani, vaikutti kuvitelleen ja kehitelleen leikin kulkua ja leikinmaailmassa vallitsevia asiantiloja omassa mielessään ja lapsen oli tämän takia vaikea tulkita, mihin vuorovaikutuskumppani viittasi puheessaan. Usein leikkijöiden huomio oli myös jonkin aikaa ollut kiinnittynyt eri leluihin tai leikin yksityiskohtiin. Samalla leikkiin liittyviin yksityiskohtiin viitattiin usein deiktisillä ilmauksilla. Se, ettei lapsi aina nähnyt, mitä vuorovaikutuskumppani oli tekemässä tai mitä leluja hän käsitteli, sekä se, ettei hän voinut tietää, mitä vuorovaikutuskumppani on leikinmaailmaan kuvitellut, näytti usein vaikuttavan puheen tulkitsemisen ongelmien kohtaamiseen. Toisinaan vuorovaikutuskumppanin puheenvuoro saattoi olla myös jollain tavoin yllättävä (vrt. edellä aineistoesimerkki 5.2 *Kalamyyjä myi*).

Aineistoesimerkissä 6.5 *Kuka* (alla) lapsen huomio on kiinnittynyt eri esineisiin kuin vuorovaikutuskumppanina toimineen äidin. Aineistoesimerkin alkaessa lapsi leikkii nukkekodilla selin äitiin ja, äiti käsittelee esineitä, jotka eivät ole lapsen näkökentässä (r. 1). Lapsen leikissä osa nukeista on jo jonkin aikaa sitten muuttanut nukkekotiin. Nyt lapsen huomion on kiinnittynyt nukkekodin sisällä tapahtuvaan leikkiin (r. 1). Äiti ottaa lapsen selän takaa lattialta nukkekodista irronneen oven, lastaa sen leikkikuorma-auton kyytiin ja työntää auton lapsen kyljen viereen. Samalla hän kertoo leikkiin liittyen, että joku on unohtanut jotakin: *no tän se oli unohtanut* (r. 1–2). Äidin ilmaus tuo leikkiin uuden käänteen tai lisää siihen sisältöä, jonka äiti on itse juuri keksinyt. Lisäksi se sisältää kaksi deiktistä pronominia *tän* ja *se*, joiden viittaussuhteet meneillään olevassa tilanteessa eivät ole ilmeisiä tai yksiselitteisesti tulkittavissa kontekstin perusteella.

Aineistoesimerkki 6.5 *Kuka*, LEIKKI V, A=Aaro, Ä=äiti⁵⁷

- 01 Ä: [no
[AARO LEIKKII NUKKEKODILLA SELIN ÄITIIN
[ÄITI OTTAA KUORMA-AUTON A:N VIERESTÄ, LASTAA SEN LAVALLE LEIKKIKODISTA
[IRRONNEEN OVEN JA ...
- 02 [tän se oli unohtanu
[...TYÖNTÄÄ KUORMA-AUTON TAKAISIN A:N VIEREEN
[AARO JATKAA NUKKEKODILLA LEIKKIMISTÄ SELIN ÄITIIN
- 03 ((0.2)) AARO VILKAISEE ENSIN ÄITIIN JA SITTEN KUORMA-AUTOON
- 04>>>A: kuorma-auto_
kuka
- 05 Ä: muuttoauto
- 06 A: en mä tartte tätä
OTTAA OVEN AUTON LAVALTA JA ANTAA SEN TAKAISIN Ä:LLE
- 07 Ä: no (--)
- 08 A: ja tää muuttoauto on noitte
TYÖNTÄÄ AUTON TAKAISIN JA NYÖKKÄÄ SAMALLA ”TOISEEN PAIKKAAN MUUTTANEIDEN
NUKKIEN SUUNTAAN”

⁵⁷ Aineistoesimerkissä käytetty korjausaloite on ryhmitelty korjausaloitekäytännöksi edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavaksi korjausaloitteeksi. Keskustelussa käsiteltävän ongelman (ks. luku 5) osalta se edustaa epäselväksi jääneen viittaussuhteen selvittämistä. Aineistoesimerkki esiintyy leikkivuorovaikutuksessa varsinaiseksi leikkivuorovaikutukseksi määritellyn toiminnan aikana (vrt. luku 6). Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvalla lapsella, Aarolla on lievä kielihäiriö ja hän oli iältään kuusi ja puoli vuotta

Lapsi vilkaisee ensin äitiin ja katsoo sitten kuorma-autoa ja sen lavalla olevaa ovea (r. 3), ja esittää sitten korjausaloitteen, jolla hän nostaa keskustelussa ongelmalliseksi sen keneen äiti edeltävässä vuorossaan viittaa, kuka on unohtanut jotakin (r. 4 *kuka*). Äiti vastaa lapsen korjausaloitteeseen rivillä 5 (*muuttoauto*). Keskustelussa koettu ongelma näyttää ratkenneen, koska lapsi ei enää nosta äidin puhetta ongelmalliseksi, vaan esittää vastakkaisen mielipiteen siitä, mihin muuttoauto ja ovi leikissä kuuluvat (r. 6 ja 8).

Tässä aineistoesimerkissä äiti aloitti vuorollaan (*tän se oli unohtanu*) uuden puheenaiheen ja tuo leikkiin uuden ajatuksen irtonaisen oven unohtumisesta. Hän vie leikkiä puheellaan uuteen suuntaan ja viittaa puheessaan sellaisiin leikinmaailmassa mahdollisesti vallitseviin asiantiloihin, jotka hän on itse juuri keksinyt. Aarolla ei ole pääsyä näihin kuviteltuihin asiantiloihin. Esittämällä korjausaloitteen hän saa keskustelun etenemisen kannalta riittävästi tietoa äidin puheenvuoron merkityksestä meneillään olevassa tilanteessa ja esittää oman eriävän mielipiteensä leikkimiseen ja leikin kulkuun liittyen (rivit 6 ja 8). Vastaavankaltainen tilanne voidaan havaita myös aikaisemmin luvussa 4 kuvatussa aineistoesimerkissä: 4.3 *Saunassa*, jossa jää epäselväksi, mihin saunaan lapsen äiti puheessaan viittaa.

Aina ongelmalliseksi osoittautuneet vuorot eivät liittyneet kuviteltuja tapahtumia sisältävään leikkiin, vaan saattoi liittyä esimerkiksi käsillä oleviin leluihin. Alla oleva aineistoesimerkki 6.6 *Ai toi* havainnollistaa tämänkaltaista tilannetta, jossa keskustelijoiden huomio on kiinnittynyt eri esineisiin ja vuorovaikutuskumppani käyttää deiktistä ilmausta viitatessaan omassa havaintokentässään olevaan esineeseen. Tutkimukseen osallistuneen Veetin huomio on kiinnittynyt hänen edessään lattialla oleviin leluihin. Veetin ystävänsä Wiljami pitelee käsissään lelusarjaan kuuluvaa bensapumppua ja tarkastelee sitä. Bensapumpun letku irtoaa, ja Wiljami kommentoi tapahtunutta ensin hämmennystä ilmaisten: *oho* (r. 13) ja sitten kertomalla, ettei hän tiennyt letkun irtoavan niin herkästi: (*en tiennytkää*) *tää lähtee näin herkästi* (r. 15).

Aineistoesimerkki 6.6 1Ai toi, LEIKKI L, V= Veeti, W= Wiljami

- 13 W: oho
KÄSITTELEE LELU-BENSAPUMPPUA; PUMPUN LETKU IRTOAA
- 14 (0,5)
- 15 W: lelu _____
(en tiennytäkää) tää lähtee näin herkästi
- 16 V LOPETTA LELUJEN KÄSITTELYN, KÄÄNTÄÄ KATSEENSA LATTIALLA OLEVISTA LELUISTA W:N SUUNTAAN JA ...
- 17>>>V: W+lelu _____
ai toi
...KUROTTAUTUU TÄTÄ KOHTI
- 18 W: lelu _____
nii
KÄSITTELEE BENSAPUMPPUA

Vuorossaan Wiljami viittaa bensapumpun letkuun deiktisellä ilmauksella *tää*, jonka viittaussuhde osoittautuu keskustelussa ongelmalliseksi. Veeti kiinnittää huomionsa Wiljamiin ja tämän kädessä olevaan leluun (r. 16) ja esittää tulkintaehdokkaan *ai toi* (r. 17), jolla hän varmistaa, että puhe oli Wiljamin kädessä olevista lelun osista. Keskustelussa koetun puheen tulkitsemisen ongelman syntyyn on todennäköisesti vaikuttanut oleellisesti se, että lasten huomio on kiinnittynyt eri asioihin. Veeti ei ole voinut nähdä ja tulkita, mihin Wiljamin puhe viittaa, ennen kuin hän kääntyy jälkikäteen erikseen katsomaan, mihin Wiljami on edellä mahdollisesti viitannut.

Varsinaisessa leikkivuorovaikutuksessa lasten korjausaloitteiden lähikontekstissa oli siis seuraavia tyypillisiä piirteitä: Keskustelijoiden huomio oli usein suuntautunut eri asioihin ennen ongelmavuoroa ja/tai sen aikana (vrt. aineistoesimerkit 5.2 *Kalamyyjä myi*, 6.5 *Kuka?* ja 6.6 *Ai toi*). Ongelmavuoroissa käytettiin deiktisiä pronomineja (vrt. aineistoesimerkit 6.5 *Kuka?* ja 6.6 *Ai toi*). Puheenaihe vaihtui ja samalla puheenvuoro sisälsi jonkin uuden ajatuksen tai idean, joka puolestaan liittyi usein kuviteltuun leikin maailmaan ja sen tapahtumiin (vrt. aineistoesimerkit 5.2 *Kalamyyjä myi*, 6.5 *Kuka?*). Vuorovaikutuskumppani oli itseksensä kuvitellut leikkiin uusia asioita ja juonenkäänteitä, joista lapsi ei voinut vielä tietää. Leikin maailmaan liittyvissä puheenvuoroissa viittaussuhteet olivat toisinaan hyvin tulkinnanvaraisia (vrt. aineistoesimerkki 6.5 *Kuka?*).

Varsinaisessa leikkivuorovaikutuksessa lasten korjausaloitteet painottuivat suuntaa-antavasti kaiken kaikkiaan koko edeltävän vuoron ongelmalliseksi nostaviin (avoimiin) korjausaloitteisiin (36 % varsinaisessa

leikkivuorovaikutuksessa esitetyistä korjausaloitteista) ja viittaussuhteisiin liittyviin ongelmiin (33 % varsinaisessa leikkivuorovaikutuksessa esitetyistä korjausaloitteista). Lasten korjausaloitteiden lähikontekstissa havaittiin piirteitä, jotka ovat tyypillisiä yhtäältä avoimille korjausaloitteille ja toisaalta viittaussuhteisiin liittyville ongelmille, esimerkiksi puheenaiheen vaihdoksia, päällekkäistä toimintaa ja vaikeasti tulkittavissa olevia viittaussuhteita (vrt. Drew 1997; Sidnell 2010).

Suurin osa tässä kuvatuista korjausaloitteista oli vanhimpien ja lievästi kielihäiriöisten lasten esittämiä. Nuoremmat vaikea-asteisesti kielihäiriöiset lapset käyttivät korjausaloitteita leikkivuorovaikutuksessa kaiken kaikkiaan hyvin vähän (vrt. luku 3). On mahdollista, että leikkivuorovaikutustilanteet ovat muotoutuneet nuorimmilla ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisillä lapsilla eri tavoin kuin vanhimmilla ja lievästi kielihäiriöisillä lapsilla. Yhtäältä aineistoa tarkasteltaessa vaikutti siltä, että heidän leikissään oli vähemmän yhteistä leikin kulun ja siihen liittyvien tapahtumien suunnittelua (vrt. Tykkyläinen ja Laakso 2010) ja enemmän toimintaan perustuvaa leikkiä ja niin kutsuttua rinnakkaista leikkiä kuin vanhimmilla ja lievästi kielihäiriöisillä lapsilla. Myös eri ikäisten tyypillisesti kehittyvien lasten leikkivuorovaikutuksenkin on havaittu rakentuvan keskenään eri tavoin, ja tämän on havaittu heijastuvan myös korjausaloitteiden käyttöön (Sidnell 2010).

6.5 Yhteenveto lasten korjausaloitteiden tyypillisimmistä esiintymiskonteksteista ja korjausaloitteiden käytöstä

Toiminnan suunnittelun aikana lasten korjausaloitteet olivat enimmäkseen aikuisen puheesta tehtyjen epävarmaksi jääneiden laajempien tulkintojen ja päätelmien varmistamista. Ongelmalliseksi osoittautuneille puheenvuoroille oli tyypillistä, että aikuinen esitti niissä jonkin abstraktin uuden idean tai toimintasuunnitelman. Samalla näissä puheenvuoroissa esiintyi usein myös itsekorjausta, ja tilanteessa saattoi olla myös päällekkäistä toimintaa. Ainoastaan kaksi vanhinta lievästi kielihäiriöistä lasta, Aaro ja Veeti, varmistivat tässä aineistossa epävarmaksi jääneitä laajempia tulkintoja ja päätelmiä. Yhtäältä on mahdollista, että Aaro ja Veeti kohtasivat keskustelussa enemmän tämän kaltaisia ongelmia kuin neljä nuorinta vaikea-asteisesti kielihäiriöistä lasta (Iina, Joonas, Nanne ja Risto). Aaron ja etenkin Veetin vuorovaikutustilanteissa näytti olevan runsaasti pelkkään puheeseen perustuvaa abstraktia toiminnan suunnittelua. Toisaalta on mahdollista, että he olivat edistyneempiä tekemään myös implisiittisiä päätelmiä ja laajempia

tulkintoja sekä nostamaan niitä keskustelussa tarvittaessa korjausta tai varmistusta vaativiksi.

Puheterapiatehtävien ratkaisutilanteissa käytettiin runsaasti yhtäältä avoimia korjausaloitteita ja toisaalta epävarmaksi jääneen yksittäisen käsitteen merkitystä varmistavia tulkintaehdokkaita. Samalla suurin osa avoimista korjausaloitteista oli kahden vanhimman lievästi kielihäiriöisen lapsen, Aaron ja Veetin, tuottamia ja suurin osa epäselväksi jääneiden käsitteiden varmistamisesta oli nuorimpien vaikea-asteisesti kielihäiriöisten lasten Iinan, Joonaksen, Nannen ja Riston, tuottamia. On mahdollista, että lasten välinen ero johtui osittain siitä, että Iina, Joonas, Nanne ja Risto hallitsivat vielä epävarmasti käsitteitä, joita käytettiin arvioivassa puheterapiassa kaikille lapsille tehdyssä väritystehtävässä. Toisaalta eroon on voinut vaikuttaa myös se, että Aaro ja Veeti etenivät pidemmälle tehtävissä, jotka edellyttävät pitkien ilmausten tarkkaa muistamista ja/tai ymmärtämistä, mikä on voinut lisätä tarvetta nostaa koko edeltävä vuoro eriytymättömästi ongelmalliseksi. Kolmanneksi Aaron ja Veetin kohdalla keskustelun lähikonteksti muotoutui usein siten, että niissä ilmeni piirteitä, jotka ovat tyypillisiä keskusteluissa ennen avoimia korjausaloitteita. Lasten oma toiminta on todennäköisesti omalta osaltaan vaikuttanut vuorovaikutuskumppanin toimintaan ja keskustelun lähikontekstin muotoutumiseen. Keskustelu rakentuu keskustelijoiden keskinäisenä yhteistyönä ja jokainen puheenvuoro luo ja uudistaa keskustelun lähikontekstia (Sacks ym. 1974; Hakulinen 1997b; Schegloff 2007). Aaro ja Veeti esimerkiksi aloittivat tehtävätyöskentelyn aikana usein keskustelun jostakin tehtävään liittymättömästä aiheesta. Tämä puolestaan vaikutti siihen, että heidän puheterapiavuorovaikutuksessaan oli runsaasti puheenaiheenvaihdoksia. Puheterapeutti palasi lapsen esille nostamasta aiheesta takaisin tehtävätyöskentelyyn, eikä aina varmistanut lapsen huomion suuntautumista tehtävään ennen tehtävän antoa. Tämän kaltaiset osittain tai kokonaan merkitsemättömät puheenaiheenvaihdokset ja siirtymät toiminnasta toiseen ovat voineet lisätä tarvetta esittää avoimia korjausaloitteita (vrt. esim. Drew 1997).

Huomionarvoista puheterapiatehtävien ratkaisutoiminnan osalta on myös se, että siinä meneillään oleva toiminta ja tehtävää asettava vuoro luovat voimakkaan odotuksen lapsen tehtävän ratkaisuun liittyvälle toiminnalle, korjausaloitteelle tai vuorolle, joka muutoin selittää tehtävänratkaisun viipymistä tai puuttumaan jäämistä (vrt. Hakulinen 1997b; Raevaara 1997; Tykkyläinen 2005, 58–153). Meneillään oleva tehtävänratkaisu toiminta saattaa tukea lasta kiinnittämään

huomiota puheentulkkitsemisessä ilmeneviin ongelmiin ja motivoida lasta niiden ratkaisemiseen. Toisaalta osa tehtävää asettavista puheenvuoroista oli lapsille haasteellisia. Niiden kohdalla voi esiintyä myös muuta keskustelua enemmän puheentulkkitsemisen ongelmia.

Samalla etenkin sellaisissa sekvensseissä, joissa lapset varmistivat epäselväksi jääneiden yksittäisten käsitteiden merkitystä, käsillä oleva materiaali tuki tulkintaehdokkaiden esittämistä. Lapsella oli mahdollisuus tehdä valinta esillä olevista esineistä ja kuvista ja viitata siihen ei-sanallisin (kehollisin) keinoin korjausaloitetta esittäessään. Tämänkaltaisten piirteiden takia puheterapiatehtävien tekotilanteet saattavat olla otollisia lasten korjausaloitteille. Nuorimmilla, vaikeasteisesti kielihäiriöisillä lapsilla korjausaloitteiden käyttö painottui tässä tutkimuksessa juuri puheterapiatehtävän ratkaisutilanteisiin.

Varsinaisen leikkivuorovaikutuksen aikana tyypillistä oli taas edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostaminen ja viittaussuhteisiin liittyvien ongelmien ratkominen. Samalla suurin osa korjausaloitteista oli kahden vanhimman lievästi kielihäiriöisen lapsen, Aaron ja Veetin esittämiä. Edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostamisen ja viittaussuhteisiin liittyvien ongelmien ratkomisen on havaittu olevan tyypillistä ainakin viisivuotiaiden tyypillisesti kehittyvien lasten leikkivuorovaikutuksessa (Sidnell 2010). Varmaa selitystä sille, miksi nuoremmat vaikeasteisesti kielihäiriöiset lapset Iina, Joonas, Nanne ja Risto eivät käyttäneet korjausaloitteita leikkivuorovaikutuksessa juuri lainkaan, ei voida antaa. On kuitenkin mahdollista, että tähän on voinut osaltaan vaikuttaa se, että heidän leikkivuorovaikutuksessaan oli runsaasti toimintaan esim. lelujen käsittelyyn liittyvää leikkiä ja niin kutsuttua rinnakkaista leikkiä (vrt. Laakso ja Tykkyläinen 2009; Tykkyläinen ja Laakso 2010), jossa lapsi ja vuorovaikutuskumppanit eivät leiki yhdessä suunniteltavaa ja toteutettavaa leikkiä vaan leikkivät ikään kuin enemmän erillään ja itsenäisemmin. Abstraktia leikin kulun suunnitteluun liittyvää puhetta vaikutti vastaavasti olevan vähemmän.

7. Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa on kuvattu 5–8 -vuotiaiden kielihäiriöisten lasten korjausaloitteita erilaisissa puheterapia- ja leikkivuorovaikutustilanteissa sekä tarkasteltu niitä suhteessa keskustelussa käsiteltäviin ongelmiin ja vuorovaikutuskontekstiin. Kyseessä on monitapaustutkimus, jossa analysoitiin laadullisesti vuorovaikutustilanteiden rakentumista ja tapaa, jolla kielihäiriöiset lapset ratkoivat keskustelun intersubjektiivisuutta uhkaavia puheen tulkitsemisen ongelmia erilaisissa luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa.

Lasten korjausaloitteisiin liittyvä tieto on tärkeää, koska korjausaloitteet ovat oleellisia arkipäiväisten vuorovaikutustilanteiden ja keskustelun onnistumisen ja sujumisen kannalta (vrt. Schegloff 1992). Korjausaloitteilla voidaan ratkoa erilaisia vuorovaikutuskumppanin puheeseen, sen kuulemiseen, ymmärtämiseen ja tilannekohtaiseen tulkitsemiseen liittyviä ongelmia (Schegloff ym. 1977). Tämän lisäksi korjaussekvenssit voivat myös tukea kielen omaksumista vuorovaikutustilanteissa (vrt. esim. Lilja 2010, 183–234; Savijärvi 2011). Korjausaloitteilla lapsi voi esimerkiksi nostaa itselleen vieraita sanoja tai vaikeita käsitteitä keskustelussa tarkasteltavaksi. Kielihäiriöisillä lapsilla korjausaloitteiden merkitys keskustelussa saattaa korostua yhtäältä kielihäiriöön liittyvien puheen ymmärtämisen ongelmien takia ja toisaalta korjaussekvenssien kielen omaksumista tukevien piirteiden takia (vrt. Asikainen 2005; Tykkyläinen 2007, 2010; Bishop ym. 2017).

Tutkimuksen tulokset ovat osittain keskustelun tilannekohtaista kuvausta, jota ei voi sinällään kaikin osin suoraan yleistää kielihäiriöisiä lapsia laajemmin koskevaksi tai kaikkea puheterapia- ja leikkivuorovaikutusta yleisesti koskevaksi. Nämä havainnot voivat kuitenkin omalta vaatimattomalta osaltaan lisätä laadullisen vuorovaikutustutkimuksen piirissä kumuloituvaa tietoa korjaussekvenssien rakentumisesta ja lasten korjausaloitteista erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimuksen oleellinen anti liittyy havaintoihin, jotka on saatu tarkastelemalla lasten korjausaloitteita suhteessa keskustelussa käsiteltävään ongelmaan ja meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen. Tutkimus pohjautuu keskustelunanalyttisen tutkimusparadigman näkemyksille (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974; Goodwin ja Heritage 1990), ja painottaa vuorovaikutuksen yhteistoiminnallisia piirteitä sekä keskustelussa kohdattujen ongelmien ratkomisen

että keskustelukontekstin muotoutumisen osalta. Samalla se paljastaa myös lasten korjausaloitteiden normatiiviseen tarkasteluun ja arviointiin liittyviä haasteita.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että keskustelussa käsiteltävät puheen tulkittamisen ongelmat ja meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen itseensä liittyvät piirteet voivat omalta osaltaan vaikuttaa lasten korjausaloitteisiin merkittäväällä tavalla (vrt. luvut 5 ja 6). Lasten tiettyssä vuorovaikutustilanteessa käyttämät korjausaloitteet voivat heijastaa myös keskustelukontekstin ja siinä kohdattujen ongelmien luonnetta – eivät yksinomaan lapsen taipumuksia toimia vuorovaikutustilanteissa tai kykyä havaita ja nostaa esiin keskustelussa kohdattuja ongelmia. Samalla lapseen itseensä liittyvät tekijät ja hänen oma toimintansa meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa voivat vaikuttaa joltain osin sekä keskustelukontekstin muotoutumiseen että lapsen siinä kohtaamiin ongelmiin (vrt. luku 6).

Tämä asettaa haasteita tutkimukselle, jossa pyritään kuvaamaan intersubjektiivisuuden vaalimiseen liittyvien taitojen ja korjausaloitteiden käytön tyypillisesti etenevää kehitystä lapsilla, sekä tutkimukselle, jossa vertaillaan tyypillisesti kehittyvien lasten ja erityisryhmiin kuuluvien lasten korjausaloitteita keskenään. Tutkimuksessa tarkasteltavan vuorovaikutustilanteen luonne, sen muotoutuminen keskustelijoiden keskinäisenä yhteistyönä sekä lapsen keskustelussa kohtaamien puheen tulkittamisen ongelmien luonne voivat vaikuttaa merkittävästi lasten käyttämiin korjausaloitteisiin. Tämän asettaa haasteita muun muassa erimuotoisten korjausaloittekäytänteiden määrälliselle tarkastelulle ja kerättyjen tietojen yleistettävyydelle vuorovaikutustilanteesta toiseen.

Toisaalta havainnot vuorovaikutustilanteen luonteen ja keskustelukontekstin muotoutumisen merkityksestä puheentulkittamisen ongelmien ratkomiselle nostavat esille mielenkiintoisia kysymyksiä siitä, kuinka meneillään oleva vuorovaikutuskonteksti mahdollisesti tukee korjausaloitteiden esittämistä ja intersubjektiivisuuden ylläpitoon liittyvien taitojen harjaantumista. Logopedisesta näkökulmasta erityisen kiinnostavana voidaan pitää sitä, miten erilaiset puheterapialle tyypilliset tilanteet mahdollisesti tukevat erilaisten lasten korjausaloitteiden käyttöä. Korjausaloitteiden käyttö on tärkeä vuorovaikutuksellinen taito sinänsä. Samalla ne voivat olla merkittäviä myös kielen omaksumisen kannalta.

7.1 Lasten korjausaloitekäytänteet

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli kuvata lasten korjausaloitekäytänteitä sekä niiden käytössä mahdollisesti havaittavia eroja. Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa keskustelun rakenteiden ja keskustelijoiden keskinäisen ymmärryksen eli intesubjektiivisuuden muodostumisen ja ylläpitämisen tarkastelu ovat sinällään keskeinen tutkimuksen kohde (Schegloff 1992; Hakulinen 1997b; Raevaara 1997). Lasten korjausaloitteiden rakenteen laadullisessa analyysissä nousi esille, joitakin uusia tämän kaltaisen perustutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna relevantteja havaintoja. Nämä rakenteelliset piirteet olivat osittain kontekstisidonnaisia ja samalla myös yhteydessä keskustelussa käsiteltyihin ongelmiin.

Laadullisesti tarkasteltuna tutkimukseeni osallistuneiden kielihäiriöisten lasten korjausaloitteet vastasivat pääpiirteissään eri kieli- ja kulttuurialueilla tyypillisissä keskusteluissa aikaisemmin havaittuja korjausaloitekäytänteitä (vrt. esim. Schegloff ym. 1977; Dingemanse ym. 2015) sekä suomalaisten aikuisten keskinäisissä arkisissa vuorovaikutustilanteissa kuvattuja korjausaloitteita (vrt. esim. Haakana ym. 2016). Aineistolähtöisen sekventiaalisen analyysin perusteella lasten korjausaloitteet voitiin ryhmitellä avoimiin korjausaloitteisiin, edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostaviin korjausaloitteisiin sekä tulkintaehdokkaisiin (eli ymmärrysehdokkaisiin). Myös näiden ryhmien sisällä lasten korjausaloitteet rakentuivat etupäässä samankaltaisista kielellisistä aineksista kuin aikuisilla (vrt. esim. Schegloff ym. 1977; Haakana 2011; Haakana ym. 2016).

Tavassa, jolla lapset rakensivat korjausaloitevuoronsa ei itsessään ollut mitään sellaista, jonka olisi yksiselitteisesti voitu katsoa johtuvan lapsen kielihäiriöstä. Aineistokokoelmassa oli ainoastaan kolme rajatapauksenomaista korjausaloitetta tai ongelmaa osoittavaa voroa, jotka olivat mukautuneet meneillään olevaan tehtävätyöskentelytilanteeseen siten, etteivät ne varsinaisesti muotonsa puolesta kohdistuneet keskustelussa edeltävään puheenvuoroon (vrt. aineistoesimerkki 4.7 *Neljä kulmaa*). Luotettavia keinoja selittää tämä ilmiö suoraan näitä korjausaloitteita esittäneen lapsen kielihäiriöllä ei ole käytettävissä.

Huomionarvoista lasten korjausaloitekäytänteissä oli ei-sanallisten (kehollisten) ainesten runsasta käyttö. Kun meneillään oleva vuorovaikutustilanne ja siinä käsillä olleet esineet loivat siihen mahdollisuuden, lapset rakensivat usein korjausaloitteensa osittain ei-sanallisista aineksista, kuten esineiden osoittamisesta

tai käsittelystä. Tyypillisimmin niitä käytettiin edeltävästä vuorosta epävarmaksi jääneen yksittäisen käsitteen merkitykseen varmistamiseen puheterapiatehtävän ratkaisutilanteissa, mutta niitä esiintyi myös leikkivuorovaikutuksessa. Ei-sanallisia (kehollisia) aineksia voidaan pitää yhtenä luonnollisena osana sekä lasten että aikuisten vuorovaikutusta (Haakana 2001; Klippi 2005; Savijärvi 2011; Tykkyläinen 2011, vrt. myös Goodwin 2000). Aikaisemmassa tutkimuksessa on myös kuvattu, kuinka keskustelun ei-sanallisia (kehollisia) aineksia hyödynnetään puheterapeuttisessa kuntoutuksessa (Tykkyläinen 2005, 31–33, 100–153; Tykkyläinen 2011). Havaintoja siitä, kuinka lapset hyödyntävät keskustelun ei-sanallisia (kehollisia) aineksia korjausaloitteita esittäessään on kuitenkin vielä niukalta (vrt. kuitenkin Tykkyläinen 142–143).

Aineistolähtöisen vuorovaikutustutkimuksen piirin ulkopuolella keskustelun ei-sanalliset (keholliset) ainekset jäävät usein vielä tarkastelussa toissijaiseen asemaan (Tykkyläinen 2011). Havainnot vuorovaikutuksen ei-sanallisten aineiden merkityksestä ovat kuitenkin tärkeitä sekä lasten vuorovaikutustaitojen arvioinnin että niiden kuntoutuksen kannalta (vrt. esim. Tykkyläinen 2011). Tästä näkökulmasta tässä tutkimuksessa esitettyjä havaintoja lasten ei-sanallisia (kehollisia) aineksia sisältävistä korjausaloitteista voidaan pitää merkityksellisinä. Lasten korjausaloitteiden tarkastelussa on pitkään vallinnut kehityksellinen lähestymistapa, jonka piirissä on pyritty selvittämään, missä järjestyksessä lapset omaksuvat erilaisia korjausaloitekäytänteitä (vrt. Garvey 1977; Sidnell 2010). Lisäksi on oltu kiinnostuneita erilaisten vuorovaikutukseen vaikuttavien häiriöiden, kuten kielihäiriön, mahdollisista vaikutuksista lasten kykyyn havaita ja ratkoa keskustelussa kohdattuja ongelmia (vrt. esim. Brinton ja Fujiki 1982). Tämän lähestymistavan piirissä on painottunut korjausaloitevuoron kielelliseen kompleksisuuteen sekä korjausaloitteen spesifisyyteen liittyvät kysymykset.

Määrällisesti arvioituna kaikkien lasten korjausaloitteiden joukossa oli huomattavan vähän edeltävän vuoron toistoon perustuvia korjausaloitteita (vain yksi korjausaloite koko aineistossa). Myös edeltävän vuoron osittaista toistoa sisältävien tulkintaehdokkaiden määrä oli melko vähäinen (vrt. luku 4). Lasten korjausaloitteiden tutkimuksen piirissä on usein esitetty, että toistoon perustuvat muodoltaan yksinkertaisina pidetyt korjausaloitteet edellyttäisivät lapsilta vähäisiä taitoja ja niiden suurta määrää tai osuutta lasten keskustelussa voitaisiin pitää merkinä taitojen varhaisuudesta (Sidnell 2010). Toisaalta on myös tuotu esille, että eri korjausaloitekäytänteiden osuudet lasten puheessa selittyisivät paremmin

vuorovaikutustilanteiden muotoutumisen ja keskustelussa kohdattujen ongelmien kautta (emt.). Toistoon perustuvien korjausaloitteiden vähäinen määrä tutkimukseen osallistuneilla kielihäiriöisillä lapsilla tukee jälkimmäistä näkemystä.

Vastaavasti tutkimukseni tulokset vahvistavat sitä näkemystä, ettei lasten välillä havaittuja eroja korjausaloitteiden käytössä voida selittää yksinomaan niiden kompleksisuutta ja spesifisyyttä tarkastelemalla. Vastoin edelleen osittain vallalla olevia korjausaloitteiden kompleksisuuteen ja spesifisyyteen liittyviä kehityksellisiä hypoteeseja muodoltaan yksinkertaisina pidettyjen ja ongelman ilmaisemisen suhteen neutraaleina tai epäspesifeinä pidettyjen avointen korjausaloitteiden käyttö ei painottunut tämän tutkimuksen aineistossa vaikeasteisesti kielihäiriöisten ja nuorimpien lasten vuorovaikutukseen. Päinvastoin näiden lasten korjausaloitteet painottuivat suuntaa-antavasti ongelman edeltävän vuoron osaan spesifisti rajaaviin tulkintaehdokkaisiin. Epäspesifeinä pidettyjen avointen korjausaloitteiden käyttö oli puolestaan runsaampaa kahdella vanhimalla ja lievästi kielihäiriöisellä lapsella (vrt. luku 4.5).

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa korjausaloitekäytänteitä ja niiden käyttöä on alun alkaenkin tarkasteltu aina suhteessa keskustelussa käsiteltävään ongelmaan (Schegloff 1977). Samalla on myös korostettu kontekstin merkitystä ja sen rakentumisen yhteistoiminnallista luonnetta (Schegloff 1992; Hakulinen 1997b; Raevara 1997). Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan lasten korjausaloitteita suhteessa keskustelussa käsiteltyihin ongelmiin.

7.2 Keskustelussa käsiteltäväksi nostetut ongelmat

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa korjausaloitekäytänteiden ja keskustelussa käsiteltävien ongelmien suhteen tarkastelu alkoi alun perin korjausaloitteiden vahvuuden (eli ongelman edeltävään vuoroon kohdentamisen) sekä puheen vastaanoton onnistumisen tason tarkastelusta (Schegloff ym. 1977). Sittenkin keskustelussa kohdattujen ongelmien luonteen ja korjausaloitekäytänteiden suhdetta on tarkasteltu myös useista muista näkökulmista (vrt. esim. Drew 1997; Svennevig 2008, Haakana ym. 2016).

Keskustelussa käsitellyn ongelman luonteen voidaan lähtökohtaisesti olettaa olevan merkittävä tekijä myös lasten korjausaloitteiden osalta. Suomenkielisissä arjisissa aikuisten keskinäisissä keskusteluissa on havaittu, että eri korjausaloitekäytänteiden tehtävät keskustelussa ovat osittain päällekkäisiä ja

osittain eriytyneitä (Haakana ym. 2016). Tutkimuksen tulokset vahvistavat tätä havaintoa osoittamalla, että tämänkaltaisia keskustelun lainalaisuuksia on havaittavissa jo ainakin 5–8 -vuotiaiden (kielihäiriöisten) lasten keskusteluissa (vrt. luku 5.5).

Tämän lisäksi ongelmien käsittelyn suhteen nousi esille myös joitain tähän tutkimukseen osallistuneille lapsille ja/tai tarkastelluille vuorovaikutustilanteille ominaisia piirteitä, jotka saattavat olla huomionarvoisia vuorovaikutuksen perustutkimuksen kannalta sekä lasten vuorovaikutuksen ja joiltain osin myös sen kuntoutuksen kannalta. Näihin lukeutui sellaisia yksittäisten käsitteiden merkityksen varmistamisen liittyviä piirteitä, joita ei aikaisemmassa kirjallisuudessa ole juurikaan kuvattu. Tulokset myös tukevat melko hiljattain suomenkielisten aikuisten keskusteluista tehtyä uutta havaintoa siitä, että tulkintaehdokkaita voidaan käyttää myös edeltävästä vuorosta tehtyjen päätelmien (implikaatioiden) varmistamiseen (Vrt. Haakana ym. 2016).

Tutkimukseen osallistuneet kielihäiriöiset lapset käyttivät avoimia korjausaloitteita niiden määritelmän mukaisesti edeltävän vuoron eriytymättömästi tai avoimesti ongelmalliseksi nostamiseen. Avointen korjausaloitteiden on havaittu liittyvän aikuisten keskinäisissä keskusteluissa muun muassa kuulemisen ongelmiin, päällekkäisiin toimintoihin, puheenvuoron monimutkaisuuteen tai odotuksenvastaisuuteen (Drew 1997; Haakana ym. 2016). Kun tutkimukseen osallistuneet lapset nostivat edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi, ongelman taustalla näytti keskustelukontekstin analyysin perusteella usein olevan seuraavia tekijöitä: 1) huomion suuntautumiseen sekä päällekkäiseen puheeseen ja toimintaan liittyviä tekijöitä, 2) puheenvuoron kuulemiseen ja sen aikaisen ei-sanallisen (kehollisen) toiminnan tai puheenvuorossa viittauksen kohteena olevan materiaalin havaitsemiseen liittyviä tekijöitä, 3) puheenaiheen vaihtumiseen liittyviä tekijöitä, 3) puheenvuoron yllätyksellisyyteen tai odotuksenvastaisuuteen liittyviä tekijöitä ja/tai 4) edeltävän puheenvuoron rakenteen asettamiin haasteisiin (esim. epäselvä puheenvuoro, virheellisen sanavalinnan sisältävä puheenvuoro, kielelliseen testiin tai tehtävään liittyvän tehtävää asettavan vuoron haasteellisuus) liittyvät tekijät (vrt. luvut 4.1 ja 5.1). Eri ongelmien käsittelyn määrää on kuitenkin vaikea arvioida, koska usein monet tekijät näyttivät vaikuttavan yhtä aikaa ongelman muodostumiseen. Samalla ongelman muodostumiseen liittyvät tekijät olivat myös yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi päällekkäinen toiminta saattoi

vaikuttaa huomion suuntautumiseen ja tämä taas puheenvuoron tai siihen liittyvän toiminnan havaitsemiseen.

Epäselväksi jääneitä viittaussuhteita lapset selvittivät suomenkielisten aikuisten tapaan (vrt. Haakana ym. 2016) edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavilla korjausaloitteilla, jotka muodostettiin kysymyssanalla tai kysymyssanalla ja edeltävän vuoron osittaisella toistolla, ja epävarmaksi jääneitä viittaussuhteita tulkintaehdokkailla (vrt. luku 5.2). Myös esimerkiksi viisivuotiaiden englanninkielisten lasten on havaittu käyttävän kysymyssanoja sisältäviä korjausaloitteita viittaussuhteiden ongelmien ratkomiseen (Sidnell 2010). Epäselväksi jääneitä yksittäisten käsitteiden merkityksiä lapset selvittivät lausemuotoisilla korjausaloitteilla, joista osa vastasi kirjallisuudessa aikaisemmin kuvattuja *mikä on X* -tyyppisiä korjausaloitteita (vrt. Lilja 2010, 115–116, 198–2002; Savijärvi 2011, 158–164; Haakana ym. 2016). Suomea toisena kielenään puhuvien arkisille keskusteluille tyypilliseksi havaittua epäselviksi jääneiden käsitteiden merkitysten selvittämistä toistoon perustuvilla korjausaloitteilla (ks. Lilja 2010, 100–109) aineistossa ei havaittu. Epävarmaksi jääneitä yksittäisten käsitteiden merkityksiä lapset taas käsittelivät tulkintaehdokkailla sellaisella tavalla, joita ei aikaisemmassa kirjallisuudessa ole juurikaan kuvattu.

Aineistossa esiintyi muutamia aineistoesimerkkejä, joissa lapsi varmisti epävarmaksi jääneen peruskäsitteen merkitystä viittaamalla sen tarkoitteen tiettyyn piirteeseen. Piirre, johon korjausaloitteessa viitattiin, saattoi erottaa tarkoitetta jostakin semantisesti läheisestä käsitteestä tai samaan yläkäsiteluoikkaan kuuluvasta käsitteestä (esimerkiksi *veli* eroaa *siskosta* tai määrittyy tiettyntyyppiseksi sisarukseksi sen perusteella, että hän on poika; vrt. aineistoesimerkki 5.8 *Velipoika*). Voidaan olettaa, että tämänkaltaisen korjausaloitteen esittäminen edellyttää monenlaisia taitoja, joita ei voi arvioida pelkästään korjausaloitteen kielellisen muodon kompleksisuuden (vrt. esim. Sidnell 2010) perusteella. Samalla käsitteen merkityksen varmistaminen tulkintaehdokkaalla on keskustelun etenemisen kannalta sujuvampaa kuin edeltävän vuoron ongelmalliseksi nostavalla korjausaloitteella (esim. Mikä on X-tyyppinen korjausaloite), koska tulkintaehdokkaan jälkeen ei välttämättä tarvita varsinaista korjausvuoroa, vaan pelkkä tulkinnan hyväksyminen saattaa riittää (vrt. esim. Dingemanse ym. 2015). Saattaa olla, että lapsi, joka näitä korjausaloitteita käytti, oli oppinut kompensoimaan perussanaston hallinnan epävarmuutta

tämänkaltaisella taidokkaalla tavalla. Vaikka kyseessä on yksittäistapaus, on se sinällään keskustelun ilmiöiden tarkastelun kannalta mielenkiintoinen.

Toinen aineistossa huomattavasti runsaammin esiintynyt tapa varmistaa epävarmaksi jääneiden käsitteiden merkitystä oli esittää tulkintaehdokas, joka rakentui osittain sellaisesta ei-sanallisesta (kehollisesta) aineksesta, jossa hyödynnettiin käsillä olevia esineitä tai kuvamateriaaleja. Nämä aineistoesimerkit esiintyivät puheterapiavuorovaikutuksessa puheterapeutin tehtävää asettavan vuoron jälkeen. (Ei-sanallisten aineiden käyttöä tulkintaehdokkaiden käytössä esiintyi myös leikkivuorovaikutuksessa, mutta ne eivät liittyneet yksittäisten käsitteiden merkityksen varmistamiseen.)

Tätä havaintoa voidaan pitää huomion arvoisena myös lasten kuntoutuksen kannalta. Esimerkiksi juuri sanaston osalta lapselle sopivassa määrin haasteellisen puheterapiatehtävän tekotilanne voi osoittautua myös korjausaloitteiden käyttöä harjaannuttavaksi ja kuntouttavaksi vuorovaikutustilanteeksi. Puheterapeutin tehtävää asettava puheenvuoro luo tilanteessa selkeän odotuksen tehtävänratkaisuvuorolle tai esimerkiksi juuri korjausaloitteen esittämiselle (vrt. Tykkyläinen 2005, 58–153). Samalla pelin tai leikinomainen tehtävä voi motivoida lasta ratkomaan tehtävää asettavaan vuoroon liittyviä ongelmia. Tarkoitukseen sopiva käsillä oleva tehtävämateriaali voi puolestaan luoda lapselle mahdollisuuksia hyödyntää ei-sanallisia (kehollisia) aineksia ongelmaa tarkasti rajaavien korjausaloitteiden tuottoon (vrt. luvut 5.3 ja 6.2 sekä Tykkyläinen 2005, 142–143).

Korjausaloitekäytänteiden käyttö puheterapiatilanteissa saattaa auttaa ja rohkaista lasta ratkomaan vuorovaikutuskumppanin puheenvuoron tulkintaan liittyviä ongelmia myös muissa arkipäiväisissä vuorovaikutustilanteissa. Tämä voi olla merkittävää siinä mielessä, että keskustelun intersubjektiivisuutta uhkaavien ongelmien ratkomisen on tärkeää vuorovaikutuksen onnistumisen ja sujumisen kannalta. Lapselle vieraiden tai esimerkiksi hänelle haasteellisten suhdekäsitteiden käsittely puheterapiatehtävän tekotilanteessa muodostuvissa korjaussekvensseissä saattaa myös tukea käsitteistön omaksumista ja puheterapiatehtävälle tältä osin asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Tämän todentaminen yleistettävissä olevalla tasolla edellyttäisi kuitenkin vielä lisätutkimusta.

Kahden vanhimman ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisen lapsen puheterapiavuorovaikutuksessa esiintyi sellaista toiminnan suunnitteluun liittyvää vuorovaikutusta, joka vaikutti olevan heidän kohdallaan otollista epävarmaksi

jääneiden laajempien tulkintojen ja päätelmien varmistamiseen. Tulkintaehdokkaiden käyttöä edeltävän tai edeltävien vuorojen pohjalta tehtyjen päätelmien (implikaatioiden) varmistamiseen on kuvattu ensimmäisen kerran melko hiljattain (Haakana ym. 2016). Havainto siitä, että tämänkaltaista ongelmien käsittelyä esiintyy myös lapsilla, vahvistaa omalta osaltaan käsitystä siitä, että kyseessä on yleisesti esiintyvä ilmiö ainakin suomenkielisissä keskusteluissa.

Tutkimuksen tulokset tukevat myös näkemystä, jonka mukaan lasten väliset erot korjausaloitekäytänteiden käytössä voivat selittyä osittain sillä, minkälaisia puheentulkintamiseen liittyviä haasteita he kohtaavat ja käsittelevät keskustelussa. Nuorimmat ja vaikea-asteisesti kielihäiriöiset lapset Iina, Nanne, Risto ja Joonas, varmistivat runsaasti epävarmoiksi jääneiden käsitteiden merkitystä tulkintaehdokkailla. Samalla myös korjausaloitteidensa käyttö painottui heillä tulkintaehdokkasiin (vrt. luvut 4.5 ja 5.5).

Kaksi vanhinta ja lievästi kielihäiriöistä lasta, Aaro ja Veeti, nostivat edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi useammin kuin nuorimmat ja vaikea-asteisesti kielihäiriöiset lapset (sekä aineiston kestoon suhteutetun määrän että korjausaloitekäytänteiden osuuksien perusteella tarkasteltuna vrt. luvut 4.5 ja 5.5). Samalla vuorovaikutustilanteiden lähikontekstin rakentumisessa voitiin havaita piirteitä, jotka ovat tyypillisiä avoimien korjausaloitteiden käytölle (vrt. esim. Drew 1997; Haakana 2011; Haakana ym. 2016).

Vastaavasti edeltävän vuoron osittain ongelmalliseksi nostavien korjausaloitteiden suurempi määrä vanhemmilla ja lievästi kielihäiriöisillä lapsilla kuin nuorimmilla ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisillä lapsilla on voinut liittyä siihen, että he ovat kohdanneet tai vähintään käsitelleet enemmän epäselviksi jääneisiin yksityiskohtiin liittyviä ongelmia, kuten epäselviksi jääneisiin viittaussuhteisiin ja yksittäisiin käsitteisiin liittyviä ongelmia.

Tulkintaehdokkaita kaksi vanhinta ja lievästi kielihäiriöistä lasta käytti runsaiten epävarmaksi jääneitä laajempien tulkintojen ja päätelmien varmistamiseen ja epävarmaksi jääneiden viittaussuhteiden varmistamiseen. Neljä nuorinta ja vaikea-asteisesti kielihäiriöistä lasta eivät varmistaneet tässä aineistossa lainkaan epävarmaksi jääneitä laajempia tulkintoja ja päätelmiä.

Nämä havainnot tukevat keskustelunanalyysin piirissä tehtyjä havaintoja siitä, että keskustelussa kohdatut ongelmat voivat vaikuttaa siihen, minkälaisia korjausaloitteita niiden ratkaisemiseen voidaan käyttää tai tyypillisesti käytetään (vrt. esim. Schegloff ym. 1977; Haakana ym. 2016). Lapsien välillä havaitut erot

korjausaloitteiden käytössä näyttivät myös noudattavan tätä keskustelussa havaittua lainalaisuutta. Lasten välisiä eroja erilaisten ongelmien kohtaamisessa ei kuitenkaan voida selittää yksinomaan suoraan lapsiin itseensä liittyvillä tekijöillä, esimerkiksi iällä ja kielihäiriön vaikeusasteella⁵⁸. Kuten muutamissa aikaisemmissa tutkimuksissa (Sidnell 2010; Tykkyläinen 2009, 2010) myös meneillään olevan vuorovaikutustilanteen luonteella ja keskustelun lähikontekstilla vaikutti olevan merkitystä lasten keskustelussa kohtaamiin ongelmiin ja niiden ratkomiseen. Eroa korjausaloitteiden käytössä ja erilaisten ongelmien ratkaisemisessa havaittiin myös eri vuorovaikutustilanteiden välillä (ks. tarkemmin luku 7.3)

7.3 Vuorovaikutuskonteksti

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuskontekstia tarkasteltiin kolmella eri tasolla 1) vuorovaikutustilanteen yleisen luonteen 2) keskustelussa meneillään olevan toiminnan ja 3) lähikontekstin muotoutumisen tasolla.

Tarkastelemalla korjausaloitteiden kokonaismääriä tutkimuksen eri osajoukoissa, voitiin havaita, että tarkasteltavan vuorovaikutustilanteen luonteella voi olla huomattavaa vaikutusta tutkimusten tuloksiin (vrt. luku 3). Nuorimmilla ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisten lasten korjausaloitteiden kokonaismäärässä oli huomattavaa eroa leikki- ja puheterapiavuorovaikutusaineistojen välillä. Mikäli käytössä olisi ollut vain leikki- tai puheterapiavuorovaikutusaineisto, käsitys näiden lasten korjausaloitteista olisi voinut muodostua hyvin erilaiseksi. Leikkivuorovaikutuksessa esiintyi vain muutama vaikea-asteisesti kielihäiriöisen lapsen korjausaloite, joiden pohjalta myös käsitys heidän korjausaloitekäytännöstään ja keskustelussa ratkomistaan ongelmista olisi jäänyt huomattavan suppeaksi.

Kaksi vanhinta ja lievästi kielihäiriöistä lasta käytti kaiken kaikkiaan koko aineistossa useammin korjausaloitteita kuin nuorimmat ja vaikea-asteisesti kielihäiriöiset lapset. Mikäli tarkasteltavana olisi ollut vain puheterapiavuorovaikutus, toiseksi vanhimman lapsen, Aaron, ja kaikkien nuorimpien lasten välillä ei olisi ollut tämänkaltaista eroa (vrt. luku 3).

⁵⁸ Tämänkaltaisen yhteyden osoittaminen ei kuulunut tutkimuksen tavoitteisiin, eikä yleistettävissä olevan yhteyden osoittaminen olisikaan mahdollista laadullisen monitapaustutkimuksen keinoin.

Lisäksi voitiin todeta, että leikkivuorovaikutusaineistoissa eri korjausaloitekäytänteitä käytettiin keskenään tasaisesti. Kun taas puheterapiavuorovaikutuksessa korjausaloitteiden käyttö painottui yhtäältä avoimiin korjausaloitteisiin ja toisaalta tulkintaehdokkaisiin (vrt. taulukko 4.2 luvussa 4.5).

Korjausaloitteiden kokonaismäärä on kovin karkea keino tarkastella lasten korjausaloitteita. Nämä havainnot kuitenkin osoittavat, että tutkimukseen valitun vuorovaikutusaineiston luonteella saattaa olla huomattavaa merkitystä tutkimuksen tuloksiin ja niiden yleistettävyyteen. Tämä korostuu silloin, kun tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan vain tai ensisijaisesti erilaisten korjausaloitekäytänteiden esiintymistä tarkastelun kohteeksi valitussa vuorovaikutustilanteessa. Havainnon merkitys korostuu edelleen, jos tutkimuksessa vertaillaan erilaisia lapsiryhmiä keskenään.

Tutkimusten tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden arvioimiseen ei yksinään riitä, se, miten tutkimukseen valikoituneiden lasten katsotaan edustavan tutkimuksessa tarkasteltavaa ryhmää. Huomioon tulisi ottaa myös se, että tarkasteltavalla vuorovaikutustilanteella sekä siinä kohdatuilla ongelmilla saattaa olla huomattavaakin vaikutusta lasten korjausaloitteisiin. Yksittäinen vuorovaikutustilanne on huomattavan kapea ”otos” lapsen kaikesta päivittäisestä vuorovaikutuksesta. Tietyntyyppisessä vuorovaikutustilanteissa havaitut erot lasten korjausaloitekäytänteiden määrissä, eivät välttämättä ole suoraan yleistettävissä lapsen muuhun vuorovaikutukseen.

Tämän pohjalta kliinisestikin merkittävänä kysymyksenä voidaan pitää sitä, antavatko manipuloiduissa tehtävätilanteissa (vert. esim. Merrison ja Merrison 2005) tehdyt havainnot lasten korjausaloitteista yleistettävissä olevan kuvan erilaisten lasten korjausaloitteista ja niissä havaituista eroista. Toinen mielenkiintoinen kysymys liittyy siihen, miten kuntoutustilanteessa harjoitellut intersubjektiiivisuuden ylläpitoon liittyvät taidot, kuten korjausaloitteet, siirtyvät lapsen muuhun arkeen ja vuorovaikutukseen.

Kun lasten korjausaloitteiden käyttöä tarkasteltiin vuorovaikutustilanteessa meneillään olevan toiminnan tasolla, havaittiin, että suurin osa tutkimuksessa tarkastelluista korjausaloitteista esiintyi puheterapiatehtävän ratkaisutilanteissa, toiminnan suunnittelun aikana ja varsinaisen leikkivuorovaikutuksen aikana (vrt. luku 6). Merkittävänä havaintona voidaan pitää sitä, että erilaisten ongelmien ratkominen ja sitä myötä myös erilaisten korjausaloitteiden käyttö painottui eri

tavoin näiden toimintojen aikana. Samalla voitiin joltain osin havaita eroa myös siinä, minkälaisia ongelmia eri lapset niiden aikana ratkoivat ja minkälaisen korjausaloitekäytäntöiden käyttö heillä niissä painottui.

Puheterapiatehtävän ratkaisutilanteissa korjausaloitteiden käyttö painottui yhtäältä yksittäisten epävarmaksi jääneiden käsitteiden merkitysten varmistamiseen ja tulkintaehdokkaiden käyttöön ja toisaalta edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostamiseen avoimilla korjausaloitteilla. Samalla suurin osa tulkintaehdokkaista ja epävarmaksi jääneiden käsitteiden varmistamisesta oli neljän nuorimman ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisen lapsen vuorovaikutustilanteista. Edeltävien vuorojen eriytymättömästi ongelmalliseksi nostaminen ja avointen korjausaloitteiden käyttö oli puolestaan tyypillisempää kahden vanhimman ja lievästi kielihäiriöisen lapsen vuorovaikutustilanteissa (vrt. luvut 6.2 ja 6.5).

Tätä havaintoa ei voida selittää suoraan tai ainoastaan lasten iällä tai kielihäiriön vaikeusasteella. Kyseessä on laadullinen monitapaustutkimus. Lisäksi myös lasten muut yksilölliset piirteet ovat voineet vaikuttaa heidän toimintaansa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Erityisen huomionarvoista oli kuitenkin se, että vuorovaikutuksen lähikonteksti näytti joltain osin muotoutuvan eri lapsilla eri tavoin. Tämä on todennäköisesti vaikuttanut lasten kielellisten taitojen rinnalla siihen, minkälaisia ongelmia he ovat keskustelussa kohdanneet ja nostaneet käsiteltäväksi. Samalla myös esimerkiksi arvioivaan puheterapiatilanteeseen valitut tehtävät ja puheterapeutin toiminta ovat omalta osaltaan vaikuttaneet vuorovaikutustilanteiden muotoutumiseen ja niissä kohdattuihin ongelmiin. Kuntouttavan puheterapian sisällön puheterapeutit ovat taas suunnitelleet myös etukäteen lasten yksilöllisiä tarpeita ja henkilökohtaisia kuntoutussuunnitelmia palveleviksi.

Epävarmaksi jääneiden käsitteiden varmistamisen ja tulkintaehdokkaiden suureen määrään nuorimpien ja vaikea-asteisesti kielihäiriöisten lasten puheterapiavuorovaikutuksessa on todennäköisesti vaikuttanut se, että arvioivassa puheterapiassa kaikkien lasten kanssa tehtiin sellainen väritystehtävä, jossa käytettiin runsaasti käsitteitä, joita nuorimmat ja vaikea-asteisesti kielihäiriöiset lapset eivät vielä olleet omaksuneet tai joita he eivät hallinneet vielä riittävän hyvin tämänkaltaisen tehtävän suorittamisen kannalta. Samalla tässä ja tämänkaltaisissa tehtävissä meneillään oleva tehtävänratkaisutoiminta ja sen luomat odotukset ovat voineet motivoida lapsia nostamaan itselleen vieraita tai epävarmasti hallittuja käsitteitä ongelmalliseksi. Tehtävän luonteen vuoksi lapsilla oli tiedossa, että jokin

käsillä olevista esineistä tai kuvista edustaa ongelmalliseksi koettua käsitettä. Tämä on puolestaan voinut tukea tulkintaehdokkaiden käyttöä. Lapsilla oli mahdollisuus muodostaa korjausaloitteensa viittaamalla käsillä oleviin esineisiin ja niistä osana tehtävänratkaisuprosessia tehtyihin valintoihin.

Avointen, edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi nostavien korjausaloitteiden runsaaseen määrään kahden vanhimman ja lievästi kielihäiriöisen lapsen vuorovaikutuksessa on niin ikään voinut vaikuttaa useat asiat yhtä aikaa (vrt. luvut 6.2 ja 6.5). He etenivät pitkälle sellaisissa tehtävissä, joissa tehtävänannot vaikeutuvat testin edetessä ja kohtasivat tämän takia runsaasti sellaisia tehtävänantoja, jotka olivat haasteellisia muun muassa lyhytkestoisen auditiivisen muistin sekä erilaisten kieliopillisten rakenteiden tulkinnan osalta. Avoimet korjausaloitteet vaikuttivat tarkoituksenmukaisilta näihin vuoroihin liittyvien ongelmien ratkomisessa, koska tehtävänannon uudelleen kuuleminen voi auttaa niiden ratkeamista. Toisaalta ongelman kohdistaminen kerran kuullun useampiosaisen virkkeen kieliopillisiin rakenteisiin voisi olla aikuisellekin haastavaa. Osa puheterapiatehtävistä vaikutti taas näiden lasten osalta hieman liian helpoilta, mikä näytti vaikuttavan heidän keskittymiseensä ja siihen, että heidän huomionsa kiinnittyi usein pois meneillään olevasta tehtävästä. Näin lasten taidot ja toiminta vuorovaikutustilanteissa ovat voineet vaikuttaa sekä suoraan että välillisesti keskustelun muotoutumiseen ja siinä kohdattuihin ongelmiin.

Vanhimpien ja lievästi kielihäiriöisten lasten oma toiminta vaikutti näissä tilanteissa lähikontekstin muotoutumiseen myös siten, että he aloittivat usein keskustelun jostakin itseään kiinnostavasta tehtävien tekoon liittymättömästä aiheesta. Näin tehtävien teon aikana muodostui usein tilanteita, joissa terapeutti puolestaan vaihtoi puheenaihetta ja palasi tehtävien tekoon. Tällöin puheterapeutti ei aina puheessaan eksplisiittisesti merkinnyt tätä vaihdosta, eikä varmistanut lapsen huomion kiinnittymistä tehtävämateriaaliin ennen tehtävää asettavaa vuoroa. Samalla lapsen huomio olikin usein kiinnittynyt pois tehtävämateriaalista. Myös nämä seikat ovat voineet omalta osaltaan vaikuttaa avointen korjausaloitteiden määrään näissä tilanteissa vanhimilla ja lievästi kielihäiriöisillä lapsilla. Tämä havainnollistaa hyvin sitä, kuinka keskustelun lähikonteksti muotoutuu vuorovaikutuskumppanien yhteistyönä (vrt. esim. Sacks ym. 1974; Schegloff 1992; Hakulinen 1997b; Raevaara 1997).

Toiminnan suunnittelun aikana korjausaloitteiden käyttö painottui epävarmaksi jääneiden laajempien tulkintojen ja päätelmien varmistamiseen

tulkintaehdokkailla (vrt. luku 6.1 ja 6.5). Nämä kaikki korjausaloitteet olivat kahden vanhimman ja lievästi kielihäiriöisen lapsen tuottamia. Korjausaloitteet kohdistuivat kaikki sellaisiin aikuisten puheenvuoroihin, joissa esitettiin jokin aikuisen keksimä tai päättämä toiminnan kulkuun liittyvä abstrakti selitys, suunnitelma tai ehdotus. Samalla vuorot saattoivat olla rakenteeltaan haasteellisia tai viittaussuhteiltaan vaikeasti tulkittavissa olevia. Se, että epäselväksi jääneiden päätelmien ja tulkintojen varmistamista esiintyi vain kahdella vanhimmalla ja lievästi kielihäiriöisellä lapsella saattaa osittain selittyä sillä, että heidän vuorovaikutustilanteissaan näytti olevan muita lapsia runsaammin tämänkaltaista abstraktia toiminnan suunnittelua. Tämä taas on mahdollisesti johtunut siitä, aikuiset ovat mukauttaneet omaa toimintaansa vuorovaikutustilanteeseen osallistuvan lapsen mukaan. Samalla on kuitenkin myös mahdollista, että kaksi vanhinta ja lievästi kielihäiriöistä lasta ovat olleet taipuvaisempia kokemaan tämänkaltaisia ongelmia keskustelussa ja taitavampia nostamaan niitä keskustelussa käsiteltäväksi.

Suurin osa varsinaisen leikkivuorovaikutuksen aikana esitetyistä korjausaloitteista liittyi ongelmalliseksi koettuihin viittaussuhteisiin tai edeltävän vuoron eriytymättömästi ongelmalliseksi kokemiseen (vrt. luvut 6.4 ja 6.5). Tähän puolestaan on voinut vaikuttaa se, että leikkiin liittyi runsaasti viittaussuhteiltaan vaikeasti tulkittavia puheenvuoroja sekä avointen korjausaloitteiden esiintymiskonteksteille tyypillisiä piirteitä, kuten odotuksen vastaisia puheenvuoroja ja päällekkäistä toimintaa. Neljä nuorinta ja vaikea-asteisesti kielihäiriöistä lasta eivät esittäneet leikkivuorovaikutuksessa juuri lainkaan korjausaloitteita. Tämä saattoi johtua yhtä aikaa sekä keskustelukontekstin muotoutumisesta että lapsista itsestään (vrt. luvut 3, 4.5 ja 6.5).

Tämän kaltaiset havainnot osoittavat, että vuorovaikutuksen yleinen luonne, siinä meneillään oleva toiminta ja lähikontekstin muotoutuminen voivat vaikuttaa omalta osaltaan lasten keskustelussa kohtaamiin ongelmiin ja tapaan, jolla lapsi nostaa niitä keskustelussa käsiteltäväksi. Samalla lapsi ja hänen toimintansa saattavat myös vaikuttaa keskustelun lähikontekstin muotoutumiseen. Vuorovaikutuskumppani saattaa mukauttaa toimintaansa vuorovaikutustilanteessa lapsen iän ja taitojen mukaan. (Kuntouttavaan puheterapiaan myös tehtävät valitaan yleensä etukäteen lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden.) Koska vuorovaikutuksen lähikonteksti muotoutuu puheenvuoro kerrallaan, myös lapsen oma toiminta meneillään olevassa tilanteessa voi vaikuttaa sekä vuorovaikutuskumppanin

toimintaa että kontekstin muotoutumiseen (vrt. esim. Sacks ym. 1974; Schegloff 1992; Hakulinen 1997b; Raevaara 1997).

7.4 Tulosten luotettavuus ja yleistettävyys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, kuinka kielihäiriöisten lapset ratkovat puheen tulkitsemisen ongelmia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksessa on kuvattu iältään ja kielellisiltä taidoiltaan keskenään erilaisten lasten käyttämiä korjausaloitteita ja tarkasteltu niiden suhdetta keskustelussa käsiteltyihin ongelmiin ja niiden esiintymiskontekstiin.

Kyseessä on aineistolähtöinen keskusteluanalyttinen monitapaustutkimus, joka perustuu aitojen vuorovaikutustilanteiden rakentumisen yksityiskohtaiseen analyysiin. Tutkimuksessa tarkastellaan kuuden 5–8 -vuotiaan kielihäiriöisen lapsen toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita neljässä eri osa-aineistossa (vuorovaikutusparien määrä 24; aineiston kokonaiskesto 21 tuntia 42 minuuttia). Tutkimukseen osallistuvien lasten korjausaloitteita oli yhteensä 112. Tutkimus perustuu näiden korjausaloitteiden ja niiden esiintymiskontekstin yksityiskohtaiseen laadulliseen analyysiin ja aineistolähtöiseen ryhmittelyyn. Ryhmittelyn periaatteet pohjautuvat aikaisempaan keskusteluanalyttiseen tutkimukseen, mutta jokainen aineistoesimerkki on ryhmitelty erikseen aineistolähtöisesti.

Käytettyä aineistoa ja tutkimuksen tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä voidaan tarkastella yhtäältä suhteessa siihen, kuinka kielihäiriöiset lapset yleensä ratkovat puheen tulkitsemisen ongelmia ja esittävät toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita, toisaalta lasten käyttämien korjausaloitekäytänteiden, niillä ratkottavien ongelmien ja keskustelukontekstin välisten yhteyksien tarkastelun kannalta. Tutkimuksen anti painottuu näistä jälkimmäiseen. Tutkimus osoittaa, että keskustelussa käsiteltäväksi nostettavat ongelmat sekä vuorovaikutustilanteen luonne ja keskustelukontekstin muotoutuminen voivat vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaisia korjausaloitekäytänteitä kielihäiriöiset lapset käyttävät. Korjausaloitekäytänteiden ja keskustelussa käsiteltävien ongelmien välisten suhteiden osalta nämä havainnot ovat linjassa suomenkielisten aikuisten keskusteluista laajan aineiston pohjalta tehtyjen havaintojen kanssa (vrt. Haakana ym. 2016). Myös vuorovaikutustilanteen luonteen ja sen lähikontekstin

muotoutumisen merkityksestä lasten korjausaloitteille on aikaisempaa näyttöä (Tykkyläinen 2009, 2010; Sidnell 2010).

Sen sijaan työssä esitetty yksityiskohtainen määrällinen tieto siitä, kuinka paljon tutkimukseen osallistuneet lapset käyttivät korjausaloitteita ja eri käytänteitä niiden esittämiseen, ei ole suoraan yleistettävissä laajempien lapsiryhmien toimintaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kuten tämänkin tutkimuksen päätulokset osoittavat, erilaiset vuorovaikutukseen itseensä liittyvät kontekstuaaliset tekijät voivat vaikuttaa lasten keskustelussa kohtaamiin puheen tulkittamisen ongelmiin ja niiden ratkomiseen. Samalla kyseessä on pienellä lapsijoukolla tehty monitapaustutkimus, jossa tutkimukseen osallistuneet lapset eivät muodosta edustavaa otosta kielihäiriöisistä lapsista. Myös puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksen rakentumisesta tehtyjen yksittäisten havaintojen yleistämisen suhteen tulee olla varovainen, koska vuorovaikutustilanteisiin osallistuvat ihmiset vaikuttavat usein itse niiden muotoutumiseen (vrt. luvut 6 ja 7.3) ja tutkimuksen aineisto on pieni otos myös vuorovaikutuksen tarkastelun kannalta.

Tutkimuksen aineisto oli alun perin tarkoitus kerätä 10–20 viisivuotiaalta kielihäiriöiseltä lapselta. Lasten rekrytointi tapahtui yhden kuntayhtymän yliopistollisen keskussairaalan kautta. Koska lasten rekrytointi tutkimukseen eteni liian hitaasti, päätettiin kriteereitä lasten iän suhteen muuttaa väljemmiksi. Sen sijaan lasten kielihäiriölle ja yksikielisyydelle asetetuista kriteereistä pidettiin kiinni. Kaikki tutkimukseen hyväksytyt lapset olivat saaneet kielihäiriödiagnoosin (ICD-10; F 80.2) yliopistollisessa keskussairaalassa viimeistään neljän vuoden iässä ja se jäi edelleen voimaan 6–8 -vuoden iässä tehdyissä sairaalan arvioissa. Osalla lapsista kielihäiriö oli erityislääkärin lausuntojen sanallisessa osuudessa määriteltä vaikea-asteiseksi, toisilla lapsilla kielihäiriö oli lievempi. Vastaava ero kielihäiriön vaikeusasteessa havaittiin myös tutkimuksen yhteydessä tehdyssä kielellisessä arvioissa. Tältä pohjalta voidaan arvioida, että tutkimukseen osallistuneet lapset edustivat riittävällä varmuudella kielihäiriöisiä lapsia, ja että osa heistä oli vaikea-asteisemmin kielihäiriöisiä kuin toiset.

Tutkimuksen aineisto on laadulliselle aineistolähtöiselle vuorovaikutustutkimukselle tyypilliseen tapaan määrältään kaiken kaikkiaan suppea. Aineiston vahvuutena voidaan kuitenkin pitää sitä, että aineistoa on kerätty systemaattisesti samoilta lapsilta useammassa erilaisessa vuorovaikutustilanteessa.

Vuorovaikutusaineiston keruussa pyrittiin yhtäältä tallennettavien tilanteiden luonnollisuuteen ja aitouteen, toisaalta tilanteisiin haluttiin saada samankaltaisena kaikilla lapsilla toistuvia elementtejä aineistojen vertailukelpoisuuden takia. Leikkivuorovaikutustilanteissa tutkija toi lasten käyttöön sarjan leluja, osallistujia pyydettiin tilanteen aluksi pelaamaan kuva-arvuuttelu peli. Muutoin osallistujat saivat ohjeeksi vain leikkiä vapaasti tutkijan tuomilla ja paikalla mahdollisesti muuten olleilla leluilla. Tämä toimintatapa oli ollut aikaisemmin käytössä tyypillisesti kehittyvien lasten vuorovaikutusaineiston keruussa ja osoittautunut siinä toimivaksi spontaanin leikkivuorovaikutuksen keräämiseen. Myös tässä tutkimuksessa lapset näyttivät unohtavan kameran ja kuvaajan läsnäolon nopeasti tai kiinnittivät niihin huomiota vain satunnaisesti leikin aikana. Kuntouttavien puheterapeuttien kanssa sovittiin etukäteen, että he toteuttaisivat kuvattavan puheterapian aikaisemmin tekemiensä suunnitelmien mukaisesti ”sellaisena kuin se olisi toteutunut ilman tätä tutkimustakin”. Yhden lapsen kohdalla puheterapeutti kuitenkin raportoi jättäneensä lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksien harjoittelun pois tallennettavalta puheterapiakerralta osittain tutkimuksen ja osittain alkavan kesäkauden takia. Yhden lapsen kohdalla puheterapeutti raportoi lapsen olleen kuvatus tapaamiskerran alussa tavallista hiljaisemman oloinen kameran läsnäolon takia ja yksi lapsi kävi kesken tapaamisen kerran tarkistamassa kameran toimintaa. Muutoin aineiston keruun ei havaittu vaikuttaneen puheterapeuttien tai lasten toimintaan.

Arvioiva puheterapiavuorovaikutus -osa-aineisto kerättiin tapaamisilla, joissa tutkimuksen tekijä arvioi lasten kielellisiä taitoja Suomessa yleisesti käytössä olevilla kielellisillä testeillä ja puheterapiatehtävillä. Tutkija oli käyttänyt näitä kaikkia testejä ja tehtäviä aikaisemmin kliinisessä työssä eri ikäisten lasten kanssa. Kaikille lapsille tehtiin sama värikäsitteiden ja geometrinen kuvien nimien hallintaa ja useampiosaisten ohjeiden ymmärtämistä edellyttävä väritystehtävä samalla tavalla lapsen taidoista riippumatta. Koska kielellisten testien suorittamiselle on ominaista, että testin tai sen osien tekeminen lopetetaan, kun lapsi on tehnyt tietyn määrän virheitä, ne toteutuivat suppeampina lapsille, joiden kielelliset taidot olivat heikommat kuin lapsille, joiden taidot olivat vahvemmat. Näin ollen myös arvioiva puheterapia muotoutui osittain lapsen taitojen mukaisesti luonnollisella tavalla, mutta siinä oli myös lapselta toiselle samankaltaisina toistuvia elementtejä.

Aineiston keruun aikaan tutkimuksen tarkempi tavoite oli vielä muotoutumatta, eikä tutkija pyrkinyt vuorovaikutustilanteessa ollessaan vaikuttamaan lasten korjausaloitteiden esiintymiseen. Kuten tutkimukset omat päätulokset osoittava, vuorovaikutusaineiston luonteella oli merkitystä siihen, minkälaisia korjausaloitekäytänteitä lapset käyttivät keskustelussa. Esimerkiksi arvioivaan puheterapiatilanteeseen valitut tehtävät omat omalta osaltaan todennäköisesti vaikuttaneet tulkintaehdokkaiden runsaaseen määrään nuorimmilla ja vaikeasteisesti kielihäiriöisillä lapsilla sekä avointen korjausaloitteiden runsaaseen määrään vanhimmillä ja lievästi kielihäiriöisillä lapsilla (vrt. luku 6).

Aineistokokoelman muodostaminen ja aineistoesimerkkien yksityiskohtainen litterointi tapahtuivat prosessinomaisesti rinnakkain. Aineistokokoelmaan otettiin aluksi mukaan kaikki potentiaalisesti lapsen korjausaloitteen sisältävät keskustelunjaksot. Niiden litteroinnin ja alustavan analyysin yhteydessä keskustelunjaksot, joissa lapsen puheenvuoro muistutti muodoltaan korjausaloitetta, mutta vuoro ei toiminut varsinaisena korjausaloitteena (keskustelijat eivät itse käsitelleet sitä korjausaloitteena, eikä keskustelunrakentumisessa havaittu korjaussekvensseille tyypillisiä piirteitä) karsittiin aineistokokoelmasta pois. Koska aineistosta haluttiin löytää kaikki lasten vuorot, jotka osoittivat ongelmaa vuorovaikutuskumppanin puheenvuoron tulkinnassa, pääasiallisena kriteerinä aineistoesimerkkejä tunnistettaessa pidettiin keskustelussa tapahtuvaa toimintaa ja keskustelun sekventiaalista rakentumista. Aineistokokoelmaan hyväksyttiin mukaan kolme sellaista korjaussekvenssiä, joissa lapsen puheenvuoro ei varsinaisesti kohdistu edeltävään puheenvuoroon, mutta se ilmaisee omassa kontekstissaan lapsen kokeman ongelman ja puheterapeutti käsittelee lapsen puheenvuoroa ongelmaa esiin nostavana. Nämä esimerkit olisi voitu myös hylätä rajatapauksina aineistokokoelmasta pois.

Tutkimuksen teon aikana tutkija osallistui säännöllisesti logopedisiin ja poikkitieteellisiin datasessioihin ja vei niihin myös omia aineistoesimerkkejä käsiteltäväksi. Pieni osa aineistoesimerkeistä ja niiden analyysistä asetettiin myös laajemman kritiikin ja kommentoinnin kohteeksi osana konferenssiesitelmiä. Koko videoitu vuorovaikutusaineisto käytiin läpi useampaan kertaan aineistokokoelman ja litterointi prosessin aikana, eikä viimeisillä tarkastelukerroilla enää löytynyt uusia korjaussekvenssejä. Voidaan katsoa, että aineistosta saatiin kerättyä kaikki lasten korjausaloitteet riittävällä varmuudella. Samalla voidaan katsoa, että aineistokokoelmaan hyväksytyt aineistoesimerkit edustavat tarkasteltavaa ilmiötä

riittävällä varmuudella. Kolme aineistokokoelmaan sisällytettyä rajatapauksenomaista aineistoesimerkkiä eivät vaikuta tutkimuksen tuloksiin merkittävästi.

Aineistokokoelmaan hyväksytyt korjaussekvenssit ja laajemmat keskustelunjaksot, joiden aikana ne esiintyivät, litteroitiin puheen, katseiden ja ei-sanallisen, kehollisen toiminnan osalta. Puheeseen merkittiin selkeät äänen muunnokset ja intonaation vaihdokset, ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä tuotetut tai nopeammalla puhetempolla tuotetut kohdat. Litteraatit ovat hieman yksityiskohtaisempia korjaussekvenssin ja sen lähiympäristön osalta kuin niiden laajemman esiintymiskontekstin osalta. Litteraattien teossa pyrittiin riittävään tarkkuuteen ja niitä tarkennettiin myös yhteisissä datasessioissa saatujen kommenttien perusteella sekä analyysin yhteydessä. Aineistoesimerkkien analyysissä käytettiin aina videomateriaalia litteraatin rinnalla.

Aineistoesimerkkien analyysissä voitiin turvautua aikaisempaan kirjallisuuteen keskustelun sekventiaalisen rakentumisen, korjaussekvenssien ja korjausvuorojen tyypillisen rakentumisen osalta. Kirjallisuudesta löytyi myös vertailukohtaa keskustelussa tyypillisesti käsitellyille ongelmille. Tukea saatiin myös korjausaloitteiden lähikontekstin piirteiden tarkasteluun. Aikaisempaa kirjallisuutta, jossa nämä kaikki tekijät olisi otettu systemaattisesti lasten korjausaloitteita tarkasteltaessa huomioon ei kuitenkaan löytynyt. Tutkimuksen toteutus poikkeaa lasten korjausaloitteiden tarkastelussa aikaisemmin vallalla olleesta linjasta, jossa lasten korjausaloitteita arvioidaan etupäässä sen perusteella, kuinka paljon lapset käyttävät erilaisia korjausaloitekäytänteitä ja minkälaisia taitoja eri muotoisten korjausaloitteiden esittämisen oletetaan ilmentävän. Tutkimuksen vertailtavuus suhteessa aikaisempaan kirjallisuuteen jää osittain kapeaksi.

Koska lasten korjausaloitteista ja niiden käytöstä tiedetään vasta vähän ja lasten iän ja kielihäiriön lisäksi monet muut tekijät voivat vaikuttaa lasten korjausaloitteiden käyttöön, voidaan yleisesti ottaen ajatella, että korjausaloitteiden laadullisella aineistolähtöisellä tarkastelulla voidaan tässä vaiheessa saada luotettavampaa tietoa lasten korjausaloitteista ja niiden käytön ja tutkimuksen kannalta oleellisista tekijöistä, kuin etukäteen tehtyihin luokitteluihin perustuvilla tutkimuksilla. Kuten tutkimukseni tulokset itsessään osoittavat, voivat valittu vuorovaikutustilanne, sen muotoutuminen keskustelijoiden keskinäisenä yhteistyönä ja keskustelussa kohdatut ongelmat voivat vaikuttaa lasten käyttämiin

korjausaloitekäytänteisiin oleellisesti. Toisaalta taas tämänkaltaisten pienillä lapsimäärillä tehtyjen laadullisten tutkimusten tulosten yleistäminen lasten yleisten taipumusten osalta laajempia lapsijoukkoja koskeviksi on ongelmallista. Ennen lasten yleisten taipumusten selvittämistä, on kuitenkin hyvä selvittää, minkälaisia tekijöitä niiden tarkastelussa on otettava huomioon.

7.5 Jatkotutkimusaiheita ja kliiniset sovellukset

Keskustelijoiden keskinäisen ymmärryksen ja vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta on oleellista, että keskustelijoilla on käytössään keinoja, joilla voidaan ratkoa erilaisia vuorovaikutustilanteissa kohdattuja puheeseen ja puheen tulkintaan liittyviä ongelmia. Puheen ymmärtämiseen ja tuottoon liittyvien taitojen rinnalla on oleellista hallita myös keinoja, joilla keskustelijoiden keskinäistä ymmärrystä voidaan ylläpitää ja palauttaa. Toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet ovat oleellisia puheen kuulemisen, ymmärtämisen ja tilannekohtaisen tulkitsemisen ongelmien ratkomisen ja arkipäiväisten vuorovaikutustilanteiden sujumisen kannalta (Schegloff ym. 1977).

Lasten puhetta, kieltä ja vuorovaikutusta arvioitaessa korjausaloitteiden käyttöä voidaan pitää merkinä keskustelijoiden keskinäisen ymmärryksen säilyttämiseen liittyvistä taidoista. Lasten kuntoutuksen kannalta oleellisena kysymyksenä voidaan pitää sitä, ovatko nämä taidot joillakin lapsilla (esimerkiksi semanttis-pragmaattisiin vaikeuksiin liittyen) keskimääräistä vähäisempiä ja voidaanko niitä tarvittaessa kuntouttaa.

Varsinaisia menetelmiä tai kriteereitä lasten korjausaloitteiden arviointiin ei kuitenkaan ole vielä käytössä. Aikaisemmassa tutkimuksessa on saatu viitteitä siitä, että lasten korjausaloitteita ja niiden esittämiseen tarvittavia vuorovaikutustaitoja voitaisiin arvioida ainakin joltain osin sellaisessa tehtävätyöskentelyvuorovaikutuksessa, jossa tehtävään on sisäänrakennettu puheen tulkitsemisen kannalta ongelmallisia sisältöjä (vrt. esim. Merrison ja Merison). Merrisonin ja Merrisonin (2005) yhdeksällä 11-vuotiaalla lapsella tekemässä tutkimuksessa kolme lasta, joilla oli kielenkäyttöön liittyviä pragmaattisia vaikeuksia, esittivät tämän kaltaisessa tehtävätyöskentelyvuorovaikutuksessa kuutta muuta lasta vähemmän ja epätarkempia korjausaloitteita. Samat lapset myös

hyötyivät korjausaloitteiden esittämiseen liittyviä taitoja harjaannuttavasta kuntoutuksesta.

Tämänkaltaisten korjausaloitteiden arviointimenetelmien kehittäminen laajempaan tai kliiniseen käyttöön edellyttäisi kuitenkin vielä runsaasti lisää perustutkimusta lasten korjausaloitteista. Varsinaisia aineistolähtöisiä kattavia kriteereitä sille, kuinka lasten korjausaloitteita tulisi tällaisissa manipuloiduissa tehtävänratkaisutilanteissa arvioida tai normittaa ei vielä ole. Ei myöskään tarkemmin tiedetä, kuinka tämänkaltaisen arviointitilanteen vuorovaikutuksellinen luonne ja ratkottavaan tehtävään keinotekoisesti rakennetut ongelmat mahdollisesti vaikuttavat lasten korjausaloitteiden käyttöön. Erityisen oleellista olisi selvittää, voidaanko testaustilanteessa tehtyjä havaintoja lasten korjausaloitteista aina suoraan yleistää arkipäiväisiin luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Yhtenä mielenkiintoisena kysymyksenä voidaan pitää yleisemminkin sitä, kuinka meneillään olevan vuorovaikutustilanteen luonne ja siinä muotoutuvat lähikontekstit vaikuttavat yhtäältä lasten keskustelussa kohtaamiin ongelmiin ja toisaalta niiden käsittelyyn. Logopedisen vuorovaikutustutkimuksen kannalta erityisen oleellisena voidaan pitää puheterapiavuorovaikutuksen tarkastelua. Puheterapiassa vuorovaikutus on sekä kuntoutuksen kohde että sen väline (Ronkainen 2017; Sellman ja Tykkyläinen 2017). Lapset omaksuvat kieltä ja sen käyttöä luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa ((McTear 1985; Wootton 1997; Klippi 2005; Laakso 2010; Veneziano 2010; Forrester 2014). Samalla korjaussekvenssit ja korjausaloitteiden esittäminen voivat edistää kielen omaksumista erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Savijärvi 2011, 158–164). Yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena voidaankin pitää myös sitä, kuinka erilaiset puheterapiavuorovaikutuksessa usein toistuvat vuorovaikutustilanteet, mahdollisesti tukevat muiden tavoitteidensa ohella myös korjausaloitteiden esittämistä ja niiden käytön harjaantumista.

LÄHTEET

- Anselmi, D., Tomasello, M. ja Acunzo, M. (1986). Young children's responses to neutral and specific contingent queries. *Journal of Child Language*, 13, 135–144. DOI: 10.1017/S0305000900000349
- Antaki, C. (2012). What actions mean, to whom, and when. *Discourse Studies*, 14(4), 493–498. <https://doi.org/10.1177/1461445611433959>
- Asikainen, M. (2005). Diagnosing Specific Language Impairment. Academic dissertation. Acta Universitatis Tamperensis 1113. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6455-9>
- Tuomenoksa, A., Pajo, K. ja Klippi, A. (2016). Collaborative participation in aphasic conversation before and after intensive language-action therapy. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 30(10), 749–769. DOI:10.1080/02699206.2016.1220621
- Auer, J. C. P. (1984). Referential problems in conversation. *Journal of Pragmatics*, 8(5–6), 627–648. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(84\)90003-1](https://doi.org/10.1016/0378-2166(84)90003-1).
- Barachetti, C. ja Lavelli, M. (2011). Responsiveness of children with specific language impairment and maternal repairs during shared book reading. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46, 579–591. doi:10.1111/j.1460-6984.2011.00032.x
- Barnes, S. ja Bloch, S. (2018). Why is measuring communication difficult? A critical review of current speech pathology concepts and measures. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23, 1–18. doi: 10.1080/02699206.2018.1498541.
- Benjamin, T. M. (2013). Signaling trouble: on the linguistic design of other-initiation of repair in English conversation. Groningen: s.n.
- Benjamin, T., Walker, T. 2013: Managing problems of acceptability with high rise fall repetitions. *Discourse Processes* 50, 107–138.
- Bishop, D. V. M., ja Leonard, L. B. (toim.). (2000). Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome. Psychology Press.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. and the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 1068–1080. doi:10.1111/jcpp.12721
- Boyle, J. McCartney, E. O'Hare, A. ja Law, J. (2010). Intervention for mixed receptive-expressive language impairment: A review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52, 994–999.
- Brinton, B. ja Fujiki, M. (1982). A Comparison of Request-Response sequences in the Discourse of Normal and Language-disordered Children. *Journal of Speech and Hearing Disorder* 47(1), 57–62. <https://doi.org/10.1044/jshd.4701.57>
- Brinton, B., Fujiki, M., Loeb, D. ja Winkler, E. (1986a) Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification. *Journal of Speech and Hearing Research* 29, 75–81.
- Brinton, B., Fujiki, M., Winkler, E. ja Loeb, D. (1986b). Responses to request for clarification in normal and linguistically language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 51, 370–378.
- Corrin, J. (2006). Hm? What? Maternal repair and early child talk. Teoksessa: H. Gardner ja M. Forrester (toim.). *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*, 23–41. Wiley-Blackwell.
- Corsaro, W. (1977). The clarification request as a feature of adult interactive styles with young children. *Language in Society*, 6(2), 183–207. doi:10.1017/S0047404500007247

- Dingemanse, M. ja Enfield, N. J. (2015). Other-initiated repair across languages: towards a typology of conversational structures. *Open Linguistics* 1, 98–118. doi:10.2478/opli-2014-0007
- Dingemanse, M., Roberts, S.G., Baranova, J., Blythe, J., Drew, P., Floyd, S., Gisladdottir, R.S., Kendrick, K.H., & Levinson, S.C., Manrique, E., Rossi, G. & Enfield, N.J. (2015). Universal principles in the repair of communication problems. *PLOS One* DOI:10.1371/journal.pone.0136100 September 16, 2015.
- Drew, P. (1997). 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28(1), 69–101.
- Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C. & Sinka, I. (1997) Reynell Developmental Language Scales III. Suomalainen laitos Korttesmaa M., Heimonen K., Merikoski, H., Warma, M-L & Varpela, V. Psykologien Kustannus Oy, Helsinki 2001.
- Egbert, M., Golato, A., ja Robinson, J. (2009). Repairing reference. Teoksessa: J. Sidnell (Toim.), *Conversation Analysis: Comparative Perspectives* (Studies in Interactional Sociolinguistics, pp. 104-132). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511635670.005
- Forrester, M. A., ja Cherington, S. M. (2009). The development of other-related conversational skills: A case study of conversational repair during the early years. *First Language*, 29(2), 166–191. <https://doi.org/10.1177/0142723708094452>
- Forrester, M. A. (2014) *Early Social Interaction: A Case Comparison of Developmental Pragmatics and Psychoanalytic Theory*. Cambridge University Press, Cambridge, 301 pp. ISBN 978-1-107-04468-5.
- Gallagher, T. M. (1977). Revision Behaviors in the Speech of Normal Children Developing Language. *Journal of Speech and Hearing Research* (20) 2, 303–318. <https://doi.org/10.1044/jshr.2002.303>
- Gallagher, T. M. (1981). Contingent query sequences within adult–child discourse. *Journal of Child Language*, 8(1), 51–62. doi:10.1017/S0305000900003007
- Gardner, H. (1989). An investigation of maternal interaction with phonologically disordered children as compared to two groups of normally developing children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 24, 41–59. doi:10.3109/13682828909011945.
- Gardner, H. (2009). Applying conversation analysis to interactions with atypically developing children, *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23(8), 551–554, DOI:10.1080/02699200802491173
- Garvey, C. (1977) The contingent query: A dependent act in conversation. In M. Lewis and L. Rosenblum (Toim.), *Interaction, conversation and the development of language*, 63–93. New York: John Wiley and Sons.
- Goodwin, C. (2000). Gesture, aphasia, and interaction. Teoksessa D. McNeill (toim.), *Language and gesture*, 84–98. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. ja Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19(1), 283–307.
- Haakana, M. (2001). Kielen ohessa? Näkökulmia vuorovaikutuksen ei-kielellisiin piirteisiin. Teoksessa M. Halonen ja S. Routarina (toim), *Kieli 13. Metodologisia pohdintoja keskustelunalyysistä I*, 70–88. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Haakana, M. (2008). Kieli toimintana: keskustelunalyysin näkökulma. Teoksessa: Onnikki-Rantajääskö, T. ja Siirinen, M. (toim.), *Kieltä kohti*, 86-104. Helsinki: Otava.
- Haakana, M. (2011). Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet. *Virittäjä*, 115(1), 36–67.
- Haakana, M., ja Kurhila, S. (2009). Other-correction in everyday interaction: some comparative aspects. Teoksessa M. Haakana, M. Laakso, ja J. Lindström (toim.). *Talk in interaction: comparative dimensions*, 152–179). (Studia Fennica. Linguistica; Vuosikerta 14). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Haakana, M., Kurhila, S., Lilja, N., ja Savijärvi, M. (2016). Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. *Virittäjä*, 120(2), 255–293. <https://journal.fi/viritaja/article/view/51319>
- Hakulinen A. (1997a). Johdanto. Teoksessa: Keskustelunanalyysin perusteet. Toim. Liisa Tainio. Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, A. (1997b). Vuorottelujäsennys. Teoksessa: L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet, 32–74. Tampere, Vastapaino.
- Hakulinen, A., Vilks, M., Korhonen, R., Koivisto V., Heinonen, T.-R. and Alho I. (2004). Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hardgrove, P. ja Straka, E. ja Medders, E. (1988). Clarification request of normal and language impaired children. *British Journal of Communication Disorders* 23, 51–62.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1–29. DOI:10.1080/08351813.2012.646684
- Heritage, J. (1996 [1984]). Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suom. I. Arminen, O. Paloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen ja S. Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- Hutchby, I. ja Wooffitt, R. (1998). Conversation analysis. Oxford: Polity Press.
- Kendrick, K. (2015). Other-initiated repair in English. *Open Linguistics*, <https://doi.org/10.2478/opli-2014-0009>.
- Klippi, A. (1996). Conversation as an Achievement in Aphasics. *Studia Fennica Linguistica* 6 Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Klippi, A. (2005). Vuorovaikutuksesta puheeseen – puheesta vuorovaikutukseen: Sanalliset ja ei-sanalliset ainekset kehittyvässä ja poikkeavassa vuorovaikutuksessa. *Puhe ja kieli*, 25:2, 35–52.
- Klippi, A., Laakso, M. ja Tykkyläinen, T. (2005). Logopedinen tutkimus ja keskustelunanalyysi. *Puhe ja kieli*, 25(2), 33–34.
- Komulainen, J. (2010). SLI:n diagnostiset kriteerit WHO:n ja suomalaisessa ICD-10-luokituksessa. *Duodecim*.
- Korpela, E. (2007). Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla: Keskustelunanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta, suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, suomen kieli. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Koshik, I. (2005). Alternative questions used in conversational repair. *Discourse Studies* 7, 193–211.
- Kurhila, S. (2008). Ymmärtäminen, vuorovaikutus ja kieli. Teoksessa: T. Onnikki-Rantajääskö ja M. Siironen (toim.) *Kieltä kohti*, 105–125. Helsinki, Otava.
- Kurhila, S. ja Lilja, N. (2017). Toisto ja korjauksen rajat. *Virittäjä*, 121(2). <https://doi.org/10.23982/vir.56632>
- Laakso, M. (1994). The interaction in conversations between aphasic persons and speech therapists. Teoksessa: B.-L. Gunnarsson, P. Linell, ja B. Nordberg (Toim.), *Text and talk in professional contexts: selected papers from the International Conference "Discourse and the Professions"*, Uppsala, 26–29 August, 1992, 237–256. (ASLA:s skriftserie; No. 6). Uppsala: Association suédoise de linguistique appliquée (ASLA).
- Laakso, M. (2006). Kaksivuotiaiden lasten oman puheen korjaukset keskustelussa. *Puhe ja kieli* 26 (2), 123–136.
- Laakso, M. (2008). Lasten vuorovaikutustaitojen keskustelunanalyttinen tutkimus : metodipohdintoja. Julkaisussa: *Puhe ja Kieli*, 28, (4), 149–166.
- Laakso, M. (2010). Children's emerging and developing self-repair practices. Teoksessa: H. Gardner ja M. Forrester (toim.) *Analysing interactions in childhood: Insights from Conversation Analysis*, 47–100. Wiley-Blackwell.
- Laakso, M. ja Klippi, A. (2001). Sanojen löytämisen vaikeudesta. Keskustelunanalyysi afasiatutkimuksessa. Teoksessa: Suomalaisen keskustelun keinoja. *Kieli* 13.

- Laakso, M. ja Tykkyläinen, T. (2009). Gendered practices of negotiation? Comparing girls and boys' practices of making proposals in same-sex peer play. In Haakana, M., Laakso, M. ja Lindström, J. (toim.) *Talk in Interaction: Comparative Dimensions*. Studia Fennica Linguistica. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Laakso, M., Salmenlinna, I., Aaltonen, T. Koskela, I., Ruusu vuori, J. (2019)., "Open-class repair initiations in conversations involving middle-aged hearing aid users with mild to moderate loss", *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(4), 620–633. doi: 10.1111/1460-6984.12466
- Launonen, K. (2005). Varhainen vuorovaikutus luo kielenkehityksen perustan. Esitys Dysfasiaseminaarissa 2005. Aivohalvaus- ja dysfasialiittu ry. Helsinki.
- Launonen, K. ja Klippi, A. (2006). Puheterapia kuntoutusmuotona. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi ja M. Vainio (toim.) *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet* (287–294). Helsinki: Otava.
- Leinonen, E. ja Letts, C. (1997). Referential communication tasks: performance by normal and pragmatically impaired children. *European Journal of Disorders of Communication*. 32, 53–65.
- Leskelä, L. ja Lindholm, C. (2011). Näkökulmia epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. Teoksessa: L. Leskelä ja C. Lindholm (toim.) *Haavoittuva keskustelu Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta. Kehitysvammaliiton tutkimuksia* 6.
- Lilja, N. (2006). Arkikeskustelu kielenoppimisen ympäristönä – haasteita tutkimukselle. – P. Pietilä, P. Lintunen ja H-M. Järvinen (toim.), *Kielenoppija tänään – Language learner of today* s. 159–179. AFinLA:n vuosikirja 64. Jyväskylä: AFinLA.
- Lilja, N. (2010) Ongelmista Oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa. Lektio. Virittäjä 3, verkkoliite.
- Lilja, N. (2014). Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: Re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98–116. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.011>.
- Loukusa, S. (2007). The use of context in pragmatic language comprehension in normally developing children and children with Asperger syndrome/high-functioning autism: An application of relevance theory. Oulu: Oulun yliopisto.
- McTear, M., F. (1985). *Children's conversation*. New York: Basil Blackwell.
- McTear, M., F. ja Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic Disability in Children*. Studies in disorders of communication. Lontoo: Whurr.
- Merrison, S. ja Merrison, A. J. (2005). Repair in speech and language therapy interaction: Investigating pragmatic language impairment of children. *Child Language Teaching and Therapy* 21(2), 191–211.
- Morgenstern, A., Leroy-Collombel, M. ja Caët, S. (2013). Self- and other-repairs in child–adult interaction at the intersection of pragmatic abilities and language acquisition. *Journal of Pragmatics*, 56(1), 151–167. doi:10.1016/j.pragma.2012.06.017.
- Newbold, E., Howard, S. ja Wells, B. (2011). Repair in the peer talk of 6-year-old boys. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25, 11–12, 1052–1058. DOI: 10.3109/02699206.2011.618903
- Pajo, K. (2013a), The occurrence of 'what', 'where', 'what house' and other repair initiations in the home environment of hearing-impaired individuals. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48, 66–77. doi:10.1111/j.1460-6984.2012.00187.x
- Pajo, K. (2013b). Miten huonokuuloisuuteen suuntautuminen näkyy keskustelun korjausjaksoissa?. *Virittäjä*, 117(3), 372–400.
- Pajo, K. ja Klippi, A. (2013). Hearing-impaired recipients' non-vocal action sets as a resource for collaboration in conversation, *Journal of Pragmatics*, 55, 162–179. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.06.004>.

- Peräkylä, A. ja Ruusuvuori, J. (2011). Analyzing talk and text. Teoksessa: N. Denzin ja Y. Lincoln (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fourth Edition, 529–524. Sage, London.
- Peräkylä, A. (1992). Toiminta, rakenne ja intersubjektiivisuus keskustelunanalyysissä. *Sosiologia* 29 (4), 265–276.
- Peräkylä, A. (2012) Sosiaalinen vuorovaikutustutkimuskohteena. Teoksessa *Sosiaalipsykologian sukupolvet*. Anja Riitta Lahikainen, Eero Suoninen, Irmeli Järventie, Marko Salonen (toim.) Vastapaino Tampere.
- Pihlava, M. (2018). ICD-11 ei tule Suomeen. *Lääkärilehti* 2018, 24-31.
- Rasku, S. (2018). Kolmevuotiaiden lasten toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet. Pro gradu -tutkielma Logopedia Psykologian ja logopedian laitos Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta Turun yliopisto.
- Raevaara, L. (1997). Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, 75–92. Tampere: Vastapaino
- Robinson, J. D. (2006). Managing trouble responsibility and relationships during conversational repair. *Communication Monographs* 73, 137–161.
- Robinson, J. D. (2013). Epistemics, action formation, and other-initiation of repair: The case of partial questioning repeats. In J. Sidnell, M. Hayashi, ja G. Raymond (Eds.), *Conversational repair and human understanding* (pp. 261-292). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Robinson, J. D. (2014). What “What?” tells us about how conversationalists manage intersubjectivity. *Research on Language and Social Interaction*, 47, 109–129.
- Robinson, J. D. ja Kevoe-Feldman, H. (2010). Using Full Repeats to Initiate Repair on Others’ Questions, *Research on Language and Social Interaction*, 43:3,232-259, DOI:10.1080/08351813.2010.497990
- Ronkainen, R. (2017). Promoting the spoken language learning of children with cochlear implants: a conversation analytic study on speech and language therapy interaction. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, lääketieteellinen tiedekunta, Medicum. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3250-5>
- Saar, V., Levänen, S., ja Komulainen, E. (2018). Cognitive Profiles of Finnish Preschool Children With Expressive and Receptive Language Impairment. *J Speech Lang Hear Res*, 61(2), 386-397. doi: 10.1044/2017_JSLHR-L-16-0365
- Sacks, H., Schegloff E. A. ja Jefferson (1974). A Simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50(4), 696–735.
- Samuelsson, C. ja Lyxell, B. (2014) Clarification requests in everyday interaction involving children with cochlear implants, *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, 39(3), 130–138. <http://dx.doi.org/10.3109/14015439.2013.777113>
- Savijärvi, M. (2011). Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Unigrafia Oy Helsinki 2011. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0>
- Savolainen, I., Klippi, A., ja Launonen, K. (2020). Coconstructing in Conversations Using a Communication Book. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 9(2), 141–171. <https://doi.org/10.1558/jircd.36668>
- Schatz, M. ja Watson O’Reilly, A. (1990). Conversational or communicative skill? A reassessment of two-year-olds’ behaviour in miscommunication episodes. *Journal of Child Language*, 17, 131–146. DOI: 10.1017/S0305000900013143.
- Schegloff, E. A. (1987). Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. *Linguistics*, 25, 201–218.
- Schegloff, E. A. (1992). "Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation", *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295–1345. <https://doi.org/10.1086/229903>

- Schegloff, E. A. (1997). Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair, *Discourse Processes*, 23 (3), 499–545, DOI: 10.1080/01638539709545001.
- Schegloff, E., A. (2002). When 'others' initiate repair, *Applied Linguistics*, 21, 205–243. <https://doi.org/10.1093/applin/21.2.205>
- Schegloff, E. 2003: Conversation analysis and communication disorders. In C. Goodwin (ed.) *Conversation and brain damage*, 21–55. Oxford: Oxford University Press.
- Schegloff, E., A. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge: University Press.
- Schegloff, E., Jefferson, G. ja Sacks, H. (1977). The preference of self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53, 361–382.
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., ja Olsher, D. (2002). *Conversation Analysis and Applied Linguistics*. Annual review of applied linguistics, 22, 3–31.
- Sellman, J. ja Tykkyläinen, T. (2017). *Puheterapia – Vuorovaikutus muutoksen välineenä*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Sellman, J. (2008). *Vuorovaikutus ääniterapiassa: Keskustelunanalyttinen tutkimus harjoittelun rakenteesta, terapeutin antamasta palautteesta ja oppimisesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Puhetieteiden laitoksen julkaisuja, 54.
- Selting, M. (1996). Prosody as an activity-typed distinctive cue in conversation: the case of so-called astonished questions in repair initiation. Teoksessa: E. Couper-Kuhlen ja M. Selting (toim.) *Prosody in conversations*, 231–270. Cambridge: Cambridge: University Press.
- Seo, M., S. (2011) *Talk, Body and Material objects as Coordinad Interactional Resources in Repair Activities in One-on-One ESL Tutoring*. Teoksessa G. Palotti ja J. Wagner (toim.). *L2 Learning as Social Pragtice Conversational-Analytic Perspectives*. National Foreign Language Resource Center. University of Hawai'i at Mānoa.
- Seo, M.-S. ja Koshik, I. (2010). A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. *Journal of Pragmatics*, (42) 8, 2219–2239. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.01.021>.
- Sidnell, J. (2010). Questioning repeats in the talk of four-year old children. Teoksessa: H. Gardner ja M. Forrester (toim.). *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Ananlysis*. Wiley-Blackwell.
- Sorjonen, M. (1996). On repeats and responses in Finnish conversation. Teoksessa: E., A., Schegloff ja S, A., Thompson (toim.). *Interaction and grammar*, 277–327. Cambridge, Englanti: Cambridge University Press.
- Sorjonen, M.-L. (1997). *Korjausjäsenitys*. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, 111–137. Tampere: Vastapaino.
- Stern, D. (1982). *Ensimmäinen ihmissuhde*. Jyväskylä, Gummerus.
- Svennevig, J. (2004). Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. *Discourse studies* 6(4), 489–516.
- Svennevig, J. (2008). Trying the easiest solution first in other-initiation of repair, *Journal of Pragmatics*, (40) 2, 333–348. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.11.007>.
- Taleghani-Nikazm, C. ja Golato, A. (2015). Introduction to special issue: Reference in interaction, *Journal of pragmatics*, 87, 193–197. DOI10.1016/j.pragma.2014.11.004
- Talvinen, N. (2019). *Kaksikielisten lasten toisen puheeseen tekemät korjausaloitteet*. Pro gradu -tutkielma Logopedia Psykologian ja logopedian laitos Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta Turun yliopisto.
- Tarvainen, S. (2017). *Keinoja ymmärtämisen tukemiseen*. Teoksessa: S. Tarvainen, S. Loukusa, T. Hautala ja S. Saalasti (toim.) *Yhteinen ymmärrys – havainnoinnista tulkintaan*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 49, 143–154.
- Tautiluokistus ICD-10 (2011). *Terveiden ja hyvinvoinnin laitos*, 2011
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G. ja Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17, 115–130. doi:10.1017/S0305000900013131

- Tykkyläinen, T. (2005). Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä: ohjailevan toiminnan tarkastelua. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Puhetieteiden laitoksen julkaisuja, 50.
- Tykkyläinen, T. (2007). Kielihäiriöinen lapsi keskinäisen ymmärtämisen vaalijana. *Virittäjä* 2, 182–201.
- Tykkyläinen, T. (2009). Task-setting at home and in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(3), 319–340. <https://doi.org/10.1177/0265659009339822>
- Tykkyläinen, T. (2010). Child-initiated repair in task interaction. Teoksessa: H. Gardner ja M. Forrester (toim.) *Analysing interactions in childhood: Insights from Conversation Analysis*, 227–249. Wiley-Blackwell.
- Tykkyläinen, T. (2011). Ei sanalliset keinot lasten vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Loukusa ja L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*.
- Tykkyläinen, T. ja Laakso, M. (2010). Five-year-old girls negotiating pretend play: Proposals with the Finnish particle *jooko*. *Journal of Pragmatics*, 42(1), 424–256.
- Van Balkom, H., Verhoeven, L. ja Van Weerdenburg, M. (2010). Conversational behaviour of children with Developmental Language Delay and their caretakers. *International Journal of Language and Communication Disorders*.. 45(3), 295–319. 319. DOI:10.3109/13682820902994226
- van der Stelt, J. M. (1993). Finally a word. Dordrecht, ICG printing.
- Veneziano, E. (2010). Conversation in language development and use: An Introduction. *First Language*, 30 (3–4), 241–249. <https://doi.org/10.1177/0142723710380531>
- Wilkinson, R. (2019). Atypical interaction: Conversation analysis and communicative impairments, *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 281–299, DOI: 10.1080/08351813.2019.1631045
- Wootton, A. (1997). *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

LIITTEET

Liite 1 Tutkittavan tiedote ja yhteystietolomake



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus – tutkimushanke. Väitöskirjatutkimus: Viisivuotiaiden tyypillisesti kehittyvien ja kielihäiriöisten lasten korjaukset keskustelussa.

Tutkimushankkeen vastuullinen johtaja on dosentti Minna Laakso. Väitöskirjantekijä on filosofian maisteri Inkeri Salmenlinna

Tutkimuksella on (sairaalapiirin nimi poistettu tietoturvasyistä) sairaalapiirin eettisen toimikunnan lausunto (lausunnon diaarinumero poistettu).

Tutkittavan tiedote

Pyydän teitä ja perhettänne osallistumaan *5-vuotiaiden/5–8 -vuotiaiden* lasten vuorovaikutusta tarkastelemaan väitöskirjatutkimukseen. Tutkimus on osa Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus – tutkimushanketta. Tutkimukseen osallistuu kielihäiriöisiä ja tyypillisesti kehittyviä lapsia suomenkielisistä perheistä.

Tutkimuksessa tarkastellaan lasten arkisia vuorovaikutustilanteita. Tutkimuksen menetelmänä käytetään keskustelunanalyysiä. Keskustelunanalyysi on laadullinen tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan tutkia erilaisia keskustelutilanteita. Menetelmä soveltuu hyvin lasten kielen ja vuorovaikutuksen tutkimiseen. Tutkimuksen tavoitteena on hankkia uutta tietoa lasten keskusteluiden rakenteista. Erityisen kiinnostuneita ollaan sellaisista keskustelun rakenteista, joita lapset käyttävät ylläpitääkseen yhteisymmärrystä keskustelun sisällöstä ja merkityksistä. Näitä keinoja kutsutaan korjauskäytänteiksi tai korjaukseksi. Korjaus on yksi keskustelun keskeisimmistä rakenteista, ja suomenkielisten lasten korjauksista tiedetään vasta vähän. Monien kielihäiriöisten lasten arvelleen olevan taitavia käyttämään erilaisia korjauskäytänteitä keskustelussa.

Tutkimuksen ensisijaisena aineistona käytetään lasten kotona videoituja leikki-tilanteita. Lisäksi tutkimuksen taustatiedoksi pyydetään vanhempien luvalla lapsen sairaskertomustiedot (esim. foniatriin ja puheterapeutin lausunnot). Vanhempien luvalla lapselle tehdään myös kielellinen arvio.

Osa tutkimuksen aineistosta on jo kerätty. Tutkimukseen pyydetään vielä mukaan suomenkielisten perheiden 5-8-vuotiaita lapsia, joilla on kielihäiriödiagnosina F 80.2. Videoitaviin leikki-tilanteisiin pyydetään lapsen lisäksi mukaan myös toinen vanhemmista sekä lapsen ystävä tai sisarus. Toivottavaa olisi, että lapsen ystävä tai sisarus ei olisi yli vuotta lasta nuorempi, eikä yli kahta vuotta vanhempi.

Vuorovaikutustilanteiden tallentaminen lasten kotona tapahtuu videoimalla

1) lapsen ja toisen vanhemman välistä leikkitilannetta tutkijan mukanaan tuomilla ja/tai lapsen omilla leluilla noin 60 minuuttia

2) videoimalla lapsen ja hänen sisaruksena tai kaverinsa välistä leikkiä samoilla leluilla noin 60 minuuttia.

Näiden videointikertojen väliin jätetään yksi viikko aikaa. Tämän viikon ajaksi videokamera jätetään perheeseen, ja vanhemmat saavat vapaavalintaisesti videoida lapsen vuorovaikutustilanteita kotona viikon ajan.

Vanhempien erillisellä luvalla lasten sairaskertomustiedoista kerätään tutkimuksen taustatiedoksi lasten kielihäiriöön liittyviä tietoja mm. puheterapeutin tekemien kielellisten testien tulokset.

Tutkimukseen aikaisemmin osallistuneille tyypillisesti kehittyville lapsille on tehty tietyt kielelliset testit. Vanhempien erillisellä luvalla samat testit tehdään myös tutkimukseen osallistuville kielihäiriöisille lapsille. Lapselle jo aikaisemmin tehtyjen testien osalta tulokset kerätään sairaskertomustiedoista.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistujilta (heidän huoltajiltaan) pyydetään kirjalliset suostumukset aineiston keruuseen, säilytykseen ja käyttöön. Tutkittavat voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisen tai kieltää heistä tehtyjen tallenteiden analysoinnin missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Tutkimuksesta kieltäytyminen tai tutkimusluvan peruminen eivät vaikuta lapsen saamaan hoitoon tai kuntoutukseen. Kaikkea tutkimuksessa kerättyä tietoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä tutkittavien henkilöllisyyttä missään tutkimuksen vaiheessa paljasteta ulkopuolisille. Esimerkiksi lapsista käytetään peitenimiä ja keskusteluissa esiintyvät ihmisten ja paikkakuntien nimet muutetaan. Tutkimukseen osallistuville ei makseta erillistä palkkiota, mutta vanhemmat saavat halutessaan oman kopion videoiduista leikkitilanteista ja yhteenvedon lapselle tehdyistä kielellisistä arvioista.

Ilmoittautuminen tutkimukseen

Annan mielelläni lisää tietoa tutkimuksesta. Ohessa on yhteystietolomake ja kirjekuori sen palauttamista varten. Kun palautatte yhteystietolomakkeen, otan teihin yhteyttä ja annan lisätietoa tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta.

Jatko-opiskelija

Inkeri Salmenlinna

Puhetieteiden laitos

Siltavuorenpenger 20A,

PL 9, 00014 Helsingin yliopisto

Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus – tutkimushanke. Väitöskirjatutkimus: Viisivuotiaiden tyypillisesti kehittyvien ja kielihäiriöisten lasten korjaukset keskustelussa

Tutkittavan yhteystietolomake

Olen saanut tiedotteen Väitöskirjatutkimuksesta: ”Viisivuotiaiden tyypillisesti kehittyvien ja kielihäiriöisten lasten korjaukset keskustelussa” ja haluan tutkimuksen tekijän ottavan yhteyttä perheeseeni.

Tutkimukseen osallistuvan lapsen nimi tekstaten _____

Lapsen syntymäaika ja henkilötunnus _____

Yhteystiedot:

Huoltajan nimi tekstaten _____

Lähiosoite _____

Postinumero ja toimipaikka _____

Sähköpostiosoite _____

Kotipuhelin _____ GSM _____

Olen parhaiten tavoitettavissa klo _____ numerosta _____

Huoltajan allekirjoitus:

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus – tutkimushanke. Väitöskirjatutkimus: Viisivuotiaiden tyypillisesti kehittyvien ja kielihäiriöisten lasten korjaukset keskustelussa

Lupa vuorovaikutustilanteiden videointiin

Annan luvan Inkeri Salmenlinnalle Helsingin yliopiston puhetieteiden laitokselta

_____ videointiin.
kenen/keiden

Tallennuspaikka: _____

Tallennusajankohta: _____

Tallenteentunnistenumero: _____

Tallennuspaikka: _____

Tallennusajankohta: _____

Tallenteentunnistenumero: _____

Tallennuspaikka: _____

Tallennusajankohta: _____

Tallenteentunnistenumero: _____

Tallennuspaikka: _____

Tallennusajankohta: _____

Tallenteentunnistenumero: _____

Tietosuoja:

Kerättyä videoaineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Aineiston arkistointiin ja käyttöön pyydetään erillinen lupa.

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus ja nimen selvennys



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus –tutkimushanke. Väitöskirjatutkimus: Viisivuotiaiden tyypillisesti kehittyvien ja kielihäiriöisten lasten korjaukset keskustelussa

Lupa video- ja äänitallenteen arkistointiin ja käyttöön

Annan luvan

kenestä/keistä

tallennetun aineiston arkistointiin ja tieteelliseen käyttöön seuraavin ehdoin:

Arkistointipaikka: Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos

Tallenteet, joita lupa koskee: _____

Arkistoitua materiaalia saa jatkossa käyttää:

KYLLÄ

EI

1. Tieteellinen käyttö

(esim. tieteellinen tutkimus, artikkelit
ja kongressiesitelmät)

2. Opetuskäyttö yliopisto-

opetuksessa (metodiopinnot
ja puheterapeuttien koulutus)

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkittavat voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisen tai kieltää heistä tehtyjen videotallenteiden ja analysoinnin missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Tutkimuksesta kieltäytyminen tai luvan peruminen ei vaikuta lapsen saamaan kuntoutukseen tai hoitoon. Aineiston käyttäjiä sitoo vaitiolovelvollisuus. Tutkittavien tunnistetiedot häivytetään litteroidusta aineistokokoelmasta ja tutkimusraporteista. Aineistoa käsitellään Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen arkistointikäytänteitä noudattaen. Video- ja äänitallenteet tuhotaan niitä koskevien lupien rauettua.

Tallennetta koskevat toiveet ja rajoitteet _____

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

Yhteystiedot:

Nimi:

Osoite:

Puhelin:

Sähköpostiosoite:

Liite 4 Huoltajan lupa kielellisen arvion tekemiseen



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus –tutkimushanke. Väitöskirjatutkimus: Viisivuotiaiden tyypillisesti kehittyvien ja kielihäiriöisten lasten korjaukset keskustelussa

Huoltajan lupa kielellisen arvion tekemiseen

Annan luvan Inkeri Salmenlinnalle tehdä lapselleni

lapsen nimi, syntymäaika ja henkilöturvatus

alla luetellut testit tarvittavin osin ja käyttää niiden tuloksia tutkimuksessaan taustatietona.

Reynellin kielellisen kehityksen testi, ITPA:n auditiivisen järkeilyn, auditiivisen sarjauistin ja kieliopillisen täydentämisen testit.

Olen tietoinen seuraavista tutkimuksen tekoa sitovista ehdoista:

Kaikkea tutkimuksessa kerättyä tietoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä tutkittavien henkilöllisyyttä missään tutkimuksen vaiheessa paljasteta ulkopuolisille. Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys häilytetään tutkimusraporteissa käyttämällä peitenimiä.

Tutkittavat voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisen tai kieltää heistä tehtyjen tallenteiden analysoinnin missä tutkimuksen vaiheessa tahansa.

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

Yhteystiedot:

Nimi:

Osoite:

Puhelin:

Sähköpostiosoite:



Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus –tutkimushanke. Väitöskirjatutkimus: Viisivuotiaiden tyypillisesti kehittyvien ja kielihäiriöisten lasten korjaukset keskustelussa

Huoltajan lupa lapsen potilastietojen luovuttamiseen, arkistointiin ja tutkimuskäyttöön

Haluan osallistua lapseni kanssa väitöskirjatutkimukseen: ”Viisivuotiaiden tyypillisesti kehittyvien ja kielihäiriöisten lasten korjaukset keskustelussa”.

Annan luvan lapseni _____
lapsen nimi, syntymäaika ja henkilöllisyysnumero

puheen ja kielenkehitystä käsittelevien potilasasiakirjojen (esim. foniatrien, puheterapeuttien, psykologien ja lastenneurologien lausunnot ja merkinnät) käyttöön tutkimuksen taustatietona. Väitöskirjan tekijä Inkeri Salmenlinna saa tutustua lapseni potilasasiakirjoihin Silmä-Korvasairaалassa. Lupa tutkimusaineiston keräämisen on voimassa vuoden 2010 loppuun saakka.

Olen tietoinen seuraavista tutkimuksen tekoa sitovista ehdoista:

Kaikkea tutkimuksessa kerättyä tietoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimukseen osallistuvien lasten henkilöllisyys häivytetään käyttämällä peitenimiä.

Tutkittavat voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisen tai kieltää heistä tehtyjen tallenteiden analysoinnin missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Tutkimuksesta kieltäytyminen tai tutkimusluvan peruminen ei vaikuta lapsen saamaan hoitoon tai kuntoutukseen.

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

Yhteystiedot:

Nimi:

Osoite:

Puhelin:

Sähköpostiosoite:

